372
П-21
рус. яз.
95916

1941

95916

3Fl. 3

1

Грамоты
Мет.

7915

ПРОВЕРЕНО
1938 г.

МЕТОДИКА ГРАМОТЫ

ПО

ИСТОРИЧЕСКИМЪ И ТЕОРЕТИЧЕСКИМЪ ДАННЫМЪ

ИЗЛОЖИЛЪ

I. ПАУЛЬСОНЪ.

ВЪ ДВУХЪ ЧАСТЯХЪ.

СЪ ТАБЛИЦАМИ И ПОЛИТИПАЖАМИ.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

1887.

1

МЕТОДИКА ГРАМОТЫ

ПО

ИСТОРИЧЕСКИМЪ И ТЕОРЕТИЧЕСКИМЪ ДАННЫМЪ.

279
372
П-21
95 916
80

Многоуважаемому
Я. Т. Михайловскому
отъ автора.

ПРОВЕРЕНО
1939 г.
Проверено
1965 г.

МЕТОДИКА ГРАМОТЫ

ПО

ИСТОРИЧЕСКИМЪ И ТЕОРЕТИЧЕСКИМЪ ДАННЫМЪ

1953

ИЗЛОЖИЛЪ

I. ПАУЛЬСОНЪ.

Инв. 95916
9/87

ВЪ ДВУХЪ ЧАСТЯХЪ.

СЪ ТАБЛИЦАМИ И ПОЛИТИПАЖАМИ.

БИБЛИОТЕКА
Обл. Дома Учителя

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.

1887.

Въ типографіи В. Безобразова и Комп. (Вас. остр., 8 л., № 45).

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ:

ИСТОРИЧЕСКАЯ.

СОДЕРЖАНІЕ ПЕРВОЙ ЧАСТІИ.

Стран.

Распредѣленіе матерьяла. 1

А. Синтетическіе способы.

I. Обученіе одному чтенію. . . . . 2—152

1. Буквослагательный способъ . . . . . 2—16
Абевеговый и азбуковый способы (7); азбуки съ картинками (11), образное объясненіе буквъ (13); грамматическая трагедія Калліаса (15).

2. Ранніе зачатки новѣйшихъ способовъ . . . . . 16—38
Способы В. Шкельзамера. 16
Способъ обученія въ Ангальтъ-Кётенской школѣ. . . 27
Способъ Я. А. Коменскаго. 30

3. Видоизмѣненія буквослагательнаго способа. . . . . 38—80
а. Способъ Базедова. 41
Обученіе чтенію по Локку (54); обученіе по Эразму (56); Азбуки Ваханскаго и Гуслистаго (58).
б. Способъ Песталоцци 60
в. Способъ Пёльмана. 66
Покотилова метода (75).

4. Силлабическій способъ . . . . . 80—96
Слогопроизносительный сп.: Фр. Баратьé (84), С. Гейнике, Ламотъ (85); *слогодательный* (85); Г. Цейдлеръ (88), руководства Кремлева и Болдырева (90), Главинскаго (93), новый сп. Н. К. (94), В. Никольскаго (96).

Стран.

5. Звукосочетательный способъ . . . . . 97—151
Первые опыты (Бонетъ, Шиндлеръ, Гофманъ). . . 98
1) Способъ Оливье. 103
2) Способъ Стефани 113
3) Способъ Круга. 123
4) Способъ Шульца 127
5) Звукопзобразительный способъ 129
Способъ Мійскаго (132).
Опыты во Франціи (Лаффоръ, Гросселенъ) 141

II. Обученіе письму и чтенію совмѣстно 151
Письмо-чтеніе во Франціи 153
Система взаимнаго обученія Белля и Ланкастера. 158
1. Способъ Гарнима 161
2. Способъ Глазера 163
3. Обученіе письму-чтенію послѣ Глазера 173

Б. Аналитическіе способы.

Первые опыты (Адамъ, Гедикс) 176
Способъ Жакото 184
Аналитическій способъ въ Германіи 194
Способъ Зельцзама 195
Способъ Кремера 198
Способъ Фогеля 202

В. Аналитико-синтетическіе способы.

1. Способъ Томаса и К°. 207
2. Способъ Бёме 212
Буквари по способу нормальныхъ словъ (219). Нападки на этотъ способъ (220). Отраженіе нападковъ (223). Руководство Кера (230). Руководство Юттинга (232). Преобразованіе синтет. способа письма-чтенія (234); способъ Бёйста (236); букварь бр. Дитлейпъ (239).
3. Способъ Эльвейна 242
4. Способъ Отто. 252

Взглядъ на обученіе грамотѣ во Франціи, Англіи и нѣк. др. государствахъ . . . . . 270—309
Франція (270), Бельгія (285), Англія (286), Сѣв. Америка (296), Испанія, Италія и др. (299); Метода Шавé (300).

Стран.

Краткій очеркъ распространенія новѣйшихъ способовъ обученія грамотѣ въ Россіи . . . . . 310—365

Метода Жакото (311); дѣятельность Золотова (316); сп. письма-чтенія (322); звукосочетат. сп. (326); педагогич. дѣятельность гр. Л. Н. Толстого (331).

Приложенія.

А. Иллюстрація изъ Азбуки Якова Грисбейтеля, 1534 г. . . 369
Б. Фигурный алфавитъ изъ Живописнаго міра (Orbis pictus) Я. А. Коменскаго, 1657 г. 372
В. Изъ Букваря Каріона Истомина 1695 г. Съ 2 иллюстраціями 375
Г. Первая страница изъ «Мѣсячнаго букваря» Мійскаго, 1862 г 380
Д. Иллюстраціи изъ букваря Юттинга. 381
Е. Иллюстраціи изъ руководства Бёйста 387
Ж. Иллюстраціи изъ англ. букваря The Royal Primer . . . 394
З. О происхожденіи нашихъ буквъ и ихъ алфавитномъ порядкѣ (съ 2 таблицами) 397

ОПЕЧАТКИ И НЕДОСМОТРЫ.

Стран.	*Строка:*	*Напечатано:*	*Должно быть:*
3	13 сверху	гченику	ученику
8	1 снизу	хранящiйся	хранящейся
10	16 сверху	соовѣтствовалъ	соотвѣтствовалъ
32	7	животны*хъ*	животн*ого*
40	9 снизу	совершенст*ка*	совершенст*ва*
41	15 сверху	этотъ	этотъ
75	15 и 11 снизу	завляетъ	заявляетъ
84	1 сверху	сѣно	слѣпо
85	18 »	глаѳныя	гласныя
98	13 снизу	*Грисбейтеня*	*Грисбейтеля*
104	14 »	одними тѣ же	одни и тѣ же
	15 »	ежду	между
112	15 сверху	скадыванiя	складыванiя
119	7 »	б'-а—а	б'-а—ба
151	12 снизу	книгопечанiя	книгопеча*та*нiя
153	6 »	эгои	э*т*ои
156	1 »	ни	не
161	18 »	грамот*ѣ*	грамот*и*
166	11 сверху	положен*яi*	положен*iя*
177	3 сверху	*этимъ* указанiямъ	*его* указанiям*и*
190	10 »	он*и*	он*ѣ*
192	7 снизу	относившiяся	относившiеся

ЛИТЕРАТУРА.

[Кромѣ сочиненій, поименованныхъ въ выноскахъ текста, я пользовался при составленіи этой части книги еще слѣдующими:]

Bode, A. H.: Der Elementar-Lese-Unterricht in seiner geschichtlichen Entwickelung, mit besonderer Berücksichtigung der Frage: Synthetische Schreiblesemethode oder Normalwörtermethode? Wittenberg 1879 (82 стр. въ 8 д. л.).—**Böhme, A.:** Methoden des ersten Leseunterrichts. Darlegung der allmählichen Entwickelung dieses Unterrichtsgegenstandes. Berlin 1872 (72 стран. въ мал. 8 д. л.).—**Comenius J. A.:** Pädagogische Schriften. Uebersetzt und mit Anmerkungen und des Comenius Biographie versehen von Dr Th. Lion. Langensalza 1875. (X Band der Bibliothek Padagogischer Classiker, herausg. von H. Beyer) — **Cyclopaedia of Education:** A Dictionary of Information for the use of Teachers, School Officers, Parents and others. Edited by *Henry Kiddle & A. J. Schem.* Third Edition. New York 1883 (868 стран. въ 8 д. л. и въ 2 столбца). — **Dictionnaire de Pédagogie** et d'Instruction primaire, publié sous la direction de *F. Buisson* avec le concours d'un grand nombre de collaborateurs. I partie, tome I. Paris 1882 (1308 стран. въ 8 д. л. и въ 2 столбца). Tome II: J.—Z. (не окончень еще). — **Diesterweg, A.:** Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Essen 1850. 4te Auflage, Band I: Der Unterricht im Lesen (стран. 381—455): 5te Auflage, in neuer zeitgemässer Bearbeitung herausg. von dem Curatorium der Diesterwegstiftung. Band II: Der Unterricht im Lesen. Von *H. Bohm* (стран. 109—202). — **Durietz, A.:** Traité complet de la méthode de Jacotot. Paris 1829 (162 стран. въ 8 д. л.). — **Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens.** Herausg. von *K. A. Schmid.* Gotha. Band I, 1859. Art. Abc-Buch. Band IV, 1865. Art. Leseunterricht (стран. 579—401). — **Fechner, H.** Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Eine quellenmässige Darstellung ihrer Entwickelung. Zweite völlig umgearbeitete Auflage der Schrift: Der erste Leseunterricht. Mit vielen Abbildungen. Berlin 1882 (VIII+304 стран. въ большую 8 д. л.). Hierzu eine Beilage: Vier seltene Schriften des 16ten Jahrhunderts: 1. «Eine Teutsche Grammatica» von *Valentinus Ickelsamer* (Erste Auflage). 2. «Die rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen» von demselben. (Ausgabe 1534). 3. Die «Layenschul»

von Peter Jordan. (1533). 4. «Ein Besonder fast nützlich stymmen büchlein mit figuren» von Jacob Grüssbeutel. (Ausgabe 1534). Mit einer bisher ungedruckten Abhandlung über V. Ickelsamer von Dr. F. L. K. Weigand. — **Göring, Dr. H.:** Joseph Jacotot's Universal-Unterricht. Wien & Leipzig 1883. CLXXIX+362 S. in 8. (X Band der Pädagogischen Klassiker. herausg. von Dr.G. A. Lindner). **Heppe, Dr. H.:** Geschichte des deutschen Volksschulwesens. I Band. Gotha 1858 (стран. 188—217).—**Jacobi, Dr. Fr.:** Der Leseunterricht. Eine historische Darlegung und kritische Beurtheilung der wichtigsten Lese-Lehrarten, nebst einer methodischen Anleitung für den Lese-Unterricht von der ersten Stufe bis zur Vollendung. Nürnberg 1851 (XII+264 стран. въ 8 д. л.). **Jütting, Dr. W. U.:** Kritische Geschichte des ersten Leseunterrichts (Sprachliche und pädagogische Abhandlungen von Dr. W. U. Jütting. Aurich 1868, стран. 314—380). — **Kehr. C.:** Die Geschichte des Leseunterrichts (II Band der Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes. Gotha 1878, S. 328—439).—**Krause, G.:** Wolfgang Ratichius oder Ratke im Lichte seiner und der Zeitgenossen Briefe und als Didacticus in Cöthen und Magdeburg. Originalbeitrag zur Geschichte der Pädagogik des 17ten Jahrhunderts. Leipzig 1872 (XII+182 стран. въ 8 д. л.).—**Niessmann, Fr.:** Dr. Vogels analytisch-synthetische Lesemethode oder der vereinigte Anschauungs-Lese- und Schreib-Unterricht, angelehnt an Normalwörter mit Bildern. Ein Beitrag zum Verständniss und zur Würdigung dieses Verfahrens. 2te Auflage. Leipzig 1864 (VIII+62 стр. въ малую 8 д. л.). — **Otto, Fr.:** Der Muttersprachunterricht in den ersten Schuljahren. Aus dem schriftlichen Nachlasse des Verfassers. Langensalza 1879 (42 стран. въ 8. д. л.).— **Pädagogische Real-Encyclopädie** oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte, redigirt von *K. G. Hergang.* Zwei Bände. Grimma & Leipzig 1851 (836+992 стран. въ большую 8 д. л. и въ 2 столбца). — **Robinson, Rob.:** Teacher's Manuel of Method and Organisation, adapted to the Primary Schools of Great Britain, Ireland and the Colonies. Third Edition. London 1869 (XVI + 325 стран. въ 8 д. л.).—**Schäfer, Fr.:** Ueber die wichtigsten der heute herrschenden Leselehrmethoden. Gekrönte Preisschrift. Frankfurt a/M. 1876 (67 стран. въ 8 д. л.).—**Schumann, Dr. G.:** Die ächte Methode Wolfgang Ratke's. Ein Beitrag zur Lösung der Ratke-Frage. Hannover 1876 (64 стран. въ 8 д. л.).—**Svedbom, P. E.:** Om de olika sätten att lära barn läsa. Stockholm 1854 (VI+73 стран. въ 12 д. л.). — **Уссингъ, проф. I. А.:** Воспитаніе и обученіе у грековъ и римлянъ. Перевелъ съ датскаго *И. Новопашенный.* Спб. 1878 г. (XI+174 стран. въ 8 д. л.). — **Wickersham, J. P.** Methods of Instruction or that Part of the Philosophy of Education. which treats of the Nature of the several Branches of Knowledge and the Methods of Teaching them according to that Nature. Philadelphia 1865 (XXIV+496 стран. въ 8 д. л.).

ИЗЛОЖЕНІЕ И РАЗБОРЪ

НАИБОЛѢЕ ИЗВѢСТНЫХЪ СПОСОБОВЪ ОБУЧЕНІЯ.

Хотя на первый взглядъ и кажется, что число различныхъ способовъ обученія грамотѣ почти необозримо, но, вникнувъ нѣсколько въ дѣло, скоро убѣждаешься, что они большею частію различаются лишь въ неважныхъ частностяхъ и отдѣльныхъ пріемахъ, въ сущности же представляютъ чрезвычайно много сходнаго и однороднаго, такъ-что все великое разнообразіе ихъ сводится на весьма немногія существенныя различія. Дѣйствительно, всѣ до сихъ поръ извѣстные способы обученія грамотѣ могутъ быть подведены подъ три общія группы:

А. Синтетическіе способы, по которымъ обученіе идетъ отъ частей къ цѣлому, отъ простого къ сложному (отъ буквъ или звуковъ къ слогамъ и словамъ).

В. Аналитическіе способы, по которымъ, на оборотъ, обученіе идетъ отъ цѣлаго къ частямъ, отъ сложнаго къ простому (отъ словъ къ слогамъ и звукамъ).

В. Аналитико-синтетическіе способы, въ которыхъ анализъ и синтезъ болѣе или менѣе тѣсно соединены и чередуются между собой.

Каждая изъ этихъ трехъ группъ обнимаетъ большее или меньшее число *способовъ*, которые относятся между собой, какъ различные виды одного рода, и носятъ каждый свое особое названіе, данное имъ или по нѣкоторымъ преобладающимъ въ нихъ пріемамъ, или же по имени ихъ изобрѣтателей.

Итакъ, расположивъ весь матерьялъ, подлежащій разсмотрѣнію, по приведеннымъ тремъ группамъ, мы облегчимъ читателю обзоръ и сравненіе разбираемыхъ нами способовъ и

притомъ существенно не нарушимъ хронологическаго порядка, такъ-какъ синтетическіе способы, съ изложенія которыхъ мы начнемъ, принадлежатъ большею частію къ старѣйшимъ, а всѣ аналитико-синтетическіе къ способамъ новѣйшаго времени.

A. Синтетическіе способы.

Подъ обученіемъ *грамотѣ* долгое время разумѣлось обученіе одному только *чтенію*, и именно чтенію *печатнаго*; письмо же преподавалось совершенно отдѣльно и, большею частію, въ то время, когда ученики уже научились связно читать. Лишь мало-по-малу педагоги дошли до пониманія той простой истины, что чтеніе и письмо тѣсно связаны между собой, какъ составныя части одного, неразрывнаго цѣлаго, и что, слѣдовательно, не только могутъ, но и должны преподаваться совмѣстно. Поэтому, при обзорѣ синтетическихъ способовъ, необходимо различать два періода: *обученіе одному чтенію* и *обученіе письму и чтенію совмѣстно*.

I. Обученіе одному чтенію.

1. Буквослагательный способъ.

Это всѣмъ извѣстный, старинный способъ обученія чтенію *по складамъ*, бывшій въ употребленіи еще въ глубокой древности: у грековъ и римлянъ. *) Такъ-какъ разработка

---

*) Общеупотребительный терминъ «ЧТЕНІЕ ПО СКЛАДАМЪ» въ сущности вовсе не соотвѣтствуетъ тому понятію, которому данъ въ названіе; ибо «читать по складамъ» собственно значитъ: «читать слова, произнося ихъ раздѣльно по слогамъ», а не «соединять буквы въ слоги», въ чемъ однако процесъ этого чтенія именно и состоитъ. У нѣмцевъ способъ этотъ очень мѣтко названъ Buchstabir-Methode—выраженіе, къ которому ближе всего подходитъ принятый мною терминъ «БУКВОСЛАГАТЕЛЬНЫЙ СПОСОБЪ».

методики грамоты начинается съ постепеннаго видоизмѣненія именно этого способа, то мы считаемъ полезнымъ, хоть вкратцѣ, разсмотрѣть сущность его, тѣмъ болѣе что и въ настоящее время онъ далеко еще не вышелъ изъ употребленія.

Въ первоначальномъ, такъ сказать, наивномъ видѣ своемъ, когда къ нему еще вовсе не прикасалась педагогическая критика, способъ этотъ представлялъ три головоломныя ступени, по которымъ ученику приходилось взбираться на высоту книжной премудрости: 1) заучиваніе буквъ, 2) складываніе слоговъ и 3) складываніе многосложныхъ словъ. Вотъ какіе пріемы употреблялись на каждой изъ этихъ ступеней

1) Заучиваніе буквъ. Учитель показывалъ ученику всѣ буквы въ обычномъ, алфавитномъ порядкѣ, произнося притомъ названіе ихъ; а ученикъ слѣдилъ и повторялъ за учителемъ до тѣхъ поръ, пока не затверживалъ на память какъ начертаніе, такъ и названіе каждой отдѣльной буквы. Въ древности ученіе на этой ступени было значительно облегчено для ученика, во-первыхъ, тѣмъ, что буквы имѣли только одно начертаніе (такъ-наз. прописное), а во-вторыхъ—тѣмъ, что названіями буквъ служили слова или словоподобныя выраженія, довольно легко запоминаемыя. Впослѣдствіи же все это измѣнилось: рядомъ съ прописными буквами образовались строчныя, и ученику приходилось затверживать разомъ два болѣе или менѣе различныя начертанія ихъ (только болѣе догадливые учителя показывали сначала строчныя буквы, оставляя прописныя до третьей ступени); а за тѣмъ вошли въ общее употребленіе упрощенныя названія латинскихъ буквъ (бе, ве, эф, ка, ха), вслѣдствіе чего процесъ заучиванья еще болѣе затруднился; ибо запомнить рядъ весьма сходныхъ между собой и совершенно безсмысленныхъ слоговъ гораздо труднѣе, чѣмъ рядъ словъ или словоподобныхъ сочетаній. *)

*) Всякому, кто училъ или только учился по старинному, извѣстно, что дѣти гораздо легче запоминаютъ названія *буки, вѣди, глаголь*, чѣмъ *бе, ве, ге*.

2) Складываніе слоговъ. Ученику показывались прямые и обратные слоги, расположенные въ алфавитномъ порядкѣ, и онъ, при постоянномъ подсказываніи со стороны учителя, читалъ ихъ такимъ образомъ:

бе-а—ба, бе-е—бе, бе-и—би, бе-о—бо, бе-у—бу...
ве-а—ва, ве-е—ве, ве-и—ви... ге-а—га, ге-е—ге...
а-бе—аб, е-бе—еб, и-бе—иб... а-ве—ав, е-ве—ев...

За тѣмъ точно такъ же:

бе-эль-а—бла, бе-эль-е—бле, бе-эль-и—бли...
ве-эль-а—вла, ве-эль-е—вле... ге-эль-о—гло...
бе-эр-а—бра, бе-эр-е—бре... ве-эр-у—вру...
бе-а-эль—бал, ве-а-эль—вал, де-а-эр—дар...
эс-бе-эр-а—сбра, эс-де-эр-а—сдра, и т. д.

Легко понять, что постоянное называніе буквъ, предшествующее слитному произношенію каждаго слога, не можетъ не мѣшать воспріятію послѣдняго; единственною опорою для памяти ученика является тотъ неизмѣнный порядокъ, въ которомъ слоги повторяются, и благодаря этой чисто механической опорѣ ученикъ, по истеченіи болѣе или менѣе продолжительнаго времени, доходитъ до того, что въ состояніи прочесть всѣ слоги и связно (не складывая ихъ), конечно, лишь въ томъ же алфавитномъ порядкѣ. Но какъ только этотъ порядокъ нарушается, ученикъ становится въ тупикъ передъ тѣми же слогами и долженъ снова прибѣгать къ складыванію. Вотъ почему, затвердивъ всѣ данные въ букварѣ слоги, онъ не можетъ приступить къ связному чтенію, а долженъ предварительно заняться:

3) Складываніемъ многосложныхъ словъ. Такимъ образомъ эта третья ступень, въ сущности, есть повтореніе предъидущей, т. е. ученикъ упражняется въ складываніи тѣхъ же слоговъ, только уже не въ алфавитномъ порядкѣ, а въ разбивку, какъ они встрѣчаются въ словахъ. Но такъ-какъ на этой ступени, кромѣ того, имѣлось въ виду довести ученика мало-по-малу и до связнаго чтенія, то къ этому повторительному упражненію прибавлялся новый пріемъ, имѣвшій цѣлью связать всѣ слоги многосложнаго слова въ

одно цѣлое и состоявшій въ томъ, что по сложеніи каждаго слѣдующаго слога снова повторялись всѣ предъидущіе. Слово *добродѣтель* напр. складывалось слѣдующимъ образомъ: *де-о—до*, *бе-эр-о—бро—добро*, *де-ять—дь*, — *добродь*, *те-е-эль-ерь—тель—добродѣтель*. Нѣкоторые педагоги, чувствуя все неудобство такой процедуры, задумали было упростить дѣло, заставляя учениковъ складывать многосложныя слова безъ повторенія отдѣльныхъ слоговъ, напр. такъ: *де-о—до*, *бе-эр-о—бро*, *де-ять—дь*, *те-е-эль-ерь—тель—добродѣтель*; но вскорѣ они должны были убѣдиться, что это упрощеніе не приводитъ къ желаемой цѣли, ибо ученикъ, дошедъ до послѣдняго слога многосложнаго слова, обыкновенно забывалъ предшествовавшіе слоги, и мнѣ однажды самому случилось услышать, какъ одинъ довольно смышленый вообще мальчикъ, складывая такимъ образомъ слово *добродѣтель*, прочелъ: *пріятель*. Поэтому эта упрощенная манера складывать и не вошла въ общее употребленіе, хотя она, какъ мы увидимъ позже, способствовала къ отысканію иного, болѣе простого способа обученія.— О прописныхъ буквахъ я уже упоминалъ выше: онѣ заучивались въ самомъ началѣ, вмѣстѣ со строчными буквами, и въ такомъ случаѣ повторялись при чтеніи многосложныхъ словъ, по мѣрѣ того какъ встрѣчались; или же онѣ и вовсе пропускались на первой ступени и проходились впервые по окончаніи второй ступени.

Не нужно, кажется, особенной проницательности, чтобы съ перваго же взгляда замѣтить, что обученіе по буквослагательному способу, во-первыхъ, было совершенно *механическое:* заставляя ученика въ сотый разъ повторять одно и то же и слѣдовательно затверживать подсказываемое, учитель, очевидно, приводилъ въ дѣятельность одну только память и притомъ неосмысленно. Во-вторыхъ, обученіе по этому способу было *мучительно*—и для учителя, и для ученика: для перваго потому, что онъ при этомъ игралъ роль автомата,— для ученика же потому, что онъ при всемъ желаніи не могъ притти къ уразумѣнію своей дѣятельности. Почему напр. *пе-эр-а-ве-ерь* составляетъ *правъ*, а не *пера вьеръ*, этого понять онъ былъ не въ силахъ, какъ бы ни ломалъ себѣ го-

лову; ему оставалось только, подобно извѣстному ученику въ Фаустѣ, воскликнуть:

«Ну, право же, въ умѣ моемъ
«Все мельницей пошло ходить кругомъ!»

Наконецъ, въ-третьихъ, обученіе по этому способу шло чрезвычайно *медленно:* для одного перехода отъ складыванія словъ къ чтенію тѣхъ же словъ *по верхамъ*, т. е. не складывая ихъ, ученику нужны были цѣлые мѣсяцы прилежнаго упражненія; а для того чтобы научиться сколько-нибудь сносно читать связныя предложенія и статьи, требовалось по крайней мѣрѣ три-четыре года; до бѣглаго же чтенія ученикъ доходилъ лишь по истеченіи многихъ лѣтъ, а иногда и вовсе не доходилъ. Что на изученіе чтенія тратилось очень много времени, этого не отрицали и самые ярые защитники буквослагательнаго способа; но, по ихъ мнѣнію, эта невыгода вполнѣ выкупалась пріобрѣтеніемъ будто бы удивительнаго навыка къ составленію словъ въ орфографическомъ отношеніи. Опытъ, однако, не подтвердилъ справедливости этого мнѣнія, которое основано лишь на томъ соображеніи, что ученикъ, въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ перебирающій по складамъ всевозможныя слова, долженъ же наконецъ знать, какія буквы входятъ въ составъ каждаго слова. Дѣйствительно, онъ могъ бы знать это, еслибъ относился къ процесу складыванія сознательно; но въ томъ-то и бѣда, что процесъ этотъ, какъ мы показали, былъ до того сложенъ и ошеломителенъ, и притомъ такъ часто сопровождался угрозами и даже ударами выведеннаго изъ терпѣнія учителя, что ученикъ не только не помнилъ, изъ какихъ буквъ составилось сложенное имъ слово, но зачастую и не сознавалъ, какое слово онъ только-что проскладывалъ. Слѣдовательно, повторяя и твердя, большею частію, совершенно машинально подсказываемое учителемъ, ученикъ не могъ научиться орфографіи словъ, и печатные отчеты объ испытаніяхъ въ школахъ стариннаго закала вполнѣ подтверждаютъ, что ученики такихъ школъ отнюдь не отличались по части правописанія.

Мы описали буквослагательный способъ въ томъ видѣ, въ какомъ онъ господствовалъ до тридцатыхъ годовъ нынѣшняго столѣтія во всей западной Европѣ, а отчасти и въ нашемъ отечествѣ. Я говорю — отчасти, потому-что было время, когда этотъ способъ являлся у насъ еще въ другомъ, болѣе непривлекательномъ видѣ, чѣмъ на западѣ. Извѣстно, что до Петра Великаго въ Россіи употреблялись однѣ церковно-славянскія буквы. Составивъ ихъ по образцу греческихъ буквъ, *св. Кириллъ* далъ имъ и аналогичныя названія, т. е. къ каждой буквѣ подобралъ славянское слово, начинавшееся именно тою буквою, которой оно служило названіемъ. Такимъ образомъ славянскія буквы получили названія: *азъ*, *буки*, *вѣди* и т. д., которыя, конечно, легче было запомнить, нежели отвлеченныя названія *бе*, *ве*, *ге*; но за то чтеніе по складамъ принимало форму совершенно чудовищную, въ чемъ легко убѣдиться изъ слѣдующихъ примѣровъ:

буки-азъ—ба, буки-есть—бе... вѣди-азъ—ва...
азъ-буки—аб, азъ-вѣди—ав... есть-добро—ед...
буки-люди-азъ—бла... добро-люди-иже—дли...
слово-твердо-рцы-укъ—стру...
мыслете-нашъ-онъ-живете—множ, и т. д.

А каково было по такимъ складамъ читать многосложныя слова! Чтеніе это было до того нелѣпо и смѣшно, что даже сами ученики, не смотря на сильное къ нему отвращеніе, подчасъ глумились надъ своимъ мученіемъ, сочиняя свой собственный и, нужно признаться, гораздо болѣе осмысленный способъ складыванія, въ родѣ: како-онъ — конъ, буки-ерыкъ—быкъ, глаголь-азъ—глазъ и т. п. — Нѣкоторые, болѣе разумные учителя грамоты старались облегчить ученикамъ воспріятіе слогового звука тѣмъ, что между названіемъ буквъ и слитнымъ произношеніемъ слога дѣлали маленькую паузу. Такъ напр. поступалъ неизвѣстный авторъ «**Предназанія дѣтей**», букваря, написаннаго въ концѣ 17-го вѣка. «Внятно требствуетъ учити», говоритъ онъ въ своемъ сочиненіи: «спце, первое сложи два писмена, гласное съ согласнымъ, и рцы *буки азъ*; таже сотвори ПРЕПЯТІЕ ГЛАСОМЪ,

или ОТДОХНОВЕНІЕ, и рцы слогъ *ба*; паки и на два писмена совокупи, сице *вѣди азъ*, и паки содѣлай ПРЕПИНАНІЕ ГЛАСА, таже рцы *ва*; сице и триписменные слоги слагай, *слово люди азъ*, и СТАНИ, таже рцы слогъ *сла*; паки слагай *вѣди люди ю*, и ОТДОХНУВЪ, рцы слогъ *влю*. Но семъ глаголи все рѣченіе купно: *славлю*, тако и прочая посему учи.» И далѣе: «Паки учитель да вѣсть, како ученика учити слогомъ не нераздѣльно подобаетъ (яко обыкоша не искуснїи, *букиаз—ба*, *вѣдиаз—ва*, *глаголиаз—га* и прочая; не тако убо подобаетъ слоги учити): но раздѣльно и учащемуся.» Авторъ этого букваря доходитъ даже до того, что совѣтуетъ освободить гласныя буквы отъ ихъ названія и сообщать ученикамъ ихъ чистый звукъ. «Подобаетъ — говоритъ онъ — коеждо писмя глаголати, яко оно ГЛАСЪ СВОЙ ТВОРИТЪ, и яко же гласъ его есть, сице и ЗВАТИ ТОЕ ПО ГЛАСУ ЕГО... *ъ*, гласное же мягко, глаголати достоитъ, яко *іе*, а не *ять*, и учити глаголати тое яко гласъ свой творитъ, не прилагая писменъ, согласнаго *т* и припряжно гласнаго ъ, ниже гласъ его измѣняя во инъ гласъ.» *) Къ сожалѣнію, букварь этотъ не былъ напечатанъ, а потому воспользоваться благими совѣтами автора могли только его ученики и товарищи. **) Но нѣтъ сомнѣнія, что и многіе другіе учителя, по собственной догадкѣ, пользовались этимъ болѣе простымъ пріемомъ.

По введеніи Петромъ Великимъ буквъ гражданской печати, мало-по-малу стали входить въ употребленіе и упрощенныя названія ихъ; но прежній способъ обученія долго еще оставался господствующимъ, такъ-какъ все начальное обученіе находилось преимущественно въ рукахъ церковнослужителей: дьячковъ и понамарей, которые, по старой привычкѣ, начинали ученіе съ церковно-славянской, а не гражданской печати. Лишь съ конца прошлаго столѣтія стали появляться и свѣтскіе учителя (въ 1783 году въ Спб-гѣ

---

*) См. статью *Д. Извѣкова*: «Букварная система обученія въ исходѣ XVII и началѣ XVIII ст.» въ № 4 журнала «Семья и школа» за 1872 г., стран. 739 и слѣд.

**) Букварь этотъ дошелъ до насъ въ рукописи Софійскаго собора, хранящійся въ библіотекѣ Спб. Дух. Академіи.

была основана первая учительская школа), и по мѣрѣ того какъ число ихъ увеличивалось, все болѣе распространялся и способъ обученія по буквамъ гражданской печати. Поэтому можно сказать, что съ начала нынѣшняго столѣтія въ Россіи употреблялись оба вида буквослагательнаго способа; первый, старинный видъ его, который многими называется *понамарскимъ* способомъ, но который справедливѣе и вѣрнѣе будетъ назвать *азбуковымъ*, примѣнялся чаще всего въ селахъ, а второй, позднѣйшій, который можетъ быть названъ *абевéговымъ*, преимущественно въ городскихъ училищахъ.

Такъ-какъ азбуковый способъ, дѣйствительно, въ высшей степени нераціоналенъ и ни у одного изъ современныхъ намъ народовъ на западѣ не употреблялся, то онъ легко можетъ быть принятъ за доморощенный плодъ нашего невѣжества. Поэтому справедливость требуетъ сказать, что способъ этотъ принадлежитъ не намъ, а грекамъ, и только заимствованъ нами у этого народа вмѣстѣ съ буквами. Первыми учителями грамоты на Руси, какъ извѣстно, были выходцы изъ Греціи, и они учили именно по азбуковому способу; слѣдовательно нѣтъ никакого сомнѣнія, что они вынесли этотъ способъ изъ своей родины, гдѣ и до сихъ поръ еще встрѣчается соотвѣтствующій алфавитарный способъ. Но можно смѣло утверждать, что тотъ же способъ примѣнялся въ Греціи и въ древнія времена, хотя нѣмецкіе педагоги этой мысли отнюдь не допускаютъ. На той высокой степени культуры, полагаютъ они, которой достигли древніе греки, существованіе у нихъ такого безобразнаго способа обученія грамотѣ положительно немыслимо. Къ тому же, по мнѣнію этихъ педагоговъ, почти достовѣрно извѣстно, что древніе греки вовсе не складывали, а *силлабировали*, т. е. по ознакомленіи дѣтей съ буквами, пріучали ихъ тотчасъ же связно произносить слоги. *) Эти доводы, однако, вовсе не доказательны. Во-первыхъ, глаголъ СИЛЛАБИРОВАТЬ—συλλαβίζειν истолкованъ совершенно произвольно. Подъ словомъ συλλαβή древніе греки разумѣли только *складъ* въ тѣсномъ смыслѣ, т. е. соединеніе гласной бу-

*) Otto Schulz: Pädagogische Abhandlungen, Berlin 1867, стран. 159.

квы съ одною или нѣсколькими согласными; слѣд. συλλαβίζειν значитъ просто *складывать, составлять склады* — безъ всякаго намека на способъ ихъ составленія. *) А во-вторыхъ, вся аргументація опровергается свидѣтельствомъ греч. писателя Атенея, жившаго во II ст. до Р. Х. Въ его сочиненіи Δειπνοσοφισταὶ (затрапезные собесѣдники) приводятся отрывки изъ такъ-наз. *грамматической трагедіи* Каллиаса, написанной около 400 г. до Р. Х., между прочимъ, и *хоры складовъ*, показывающіе наглядно весь процесъ складыванія, какъ онъ совершался въ древнегреческихъ школахъ, причемъ названія буквъ, входящихъ въ составъ приводимыхъ складовъ, вполнѣ выписаны (примѣры см. ниже, на стран. 15, гдѣ говорится подробнѣе объ этой трагедіи). Такимъ образомъ нѣтъ никакой возможности сомнѣваться въ томъ, что способъ, по которому грамотѣ учились Сократъ, Платонъ и Аристотель, соотвѣтствовалъ совершенно нашему азбуковому способу. Что же касается до того, какимъ путемъ такой способъ обученія могъ вообще возникнуть и укорениться, то это обстоятельство тѣсно связано съ происхожденіемъ самыхъ буквъ и ихъ

---

*) Свѣдѣнія эти сообщены мнѣ профессоромъ греч. яз. при спб. унив. *К. Я. Люгебилемъ*. «Συλλαβή—пишетъ онъ мнѣ—собственно значитъ «собранное, складъ» и лишь въ позднѣйшее время получаетъ значеніе «слога» въ грамматич. смыслѣ. Это видно изъ слѣдующаго. Аристоксенъ, ученикъ Аристотеля, преим. теоретикъ по части музыки у грековъ, говоря о долготѣ буквъ и слоговъ, подъ буквами (γράμματα) разумѣетъ, по видимому, слоги, состоящіе только изъ одного гласнаго звука, безъ согласнаго (см. Westphal: Rhytmik & Metrik der Griechen, 2-te Ausg., P 66). А грамматики, начиная съ фракійца Діонисія, составителя первой греч. грамматики (въ концѣ II вѣка до Р. Х.), замѣчаютъ, что только по произвольному толкованію названіе συλλαβή дается и отдѣльному гласному звуку, вообще же къ συλλαβή принадлежатъ всегда гласный звукъ и одинъ или нѣсколько согласныхъ.» — Точно такъ же этотъ терминъ понимается и Аристотелемъ. «Συλλαβή — говоритъ онъ въ Poet. c. 20 — есть звукъ безъ значенія (φωνὴ ἄσημος), составленный изъ гласныхъ и согласныхъ». —Наконецъ, замѣтимъ еще, что по разысканіямъ филолога *К. Е. А. Шмидта*, слово συλλαβή примѣнялось греками, при случаѣ, и къ цѣлымъ словамъ и къ другимъ предметамъ (см. L. Grassberger: Erziehung und Unterricht im klassischen Alterthum, Würzburg 1875, II, стран. 270).

названій, и выяснится для читателя по прочтеніи статьи объ этомъ предметѣ, приложенной въ концѣ этой части книги.

Обратимся теперь къ дальнѣйшему развитію буквослагательнаго способа. Такъ-какъ для дѣтей труднѣе всего начало ученія, то и понятно, что первыя попытки улучшить способъ обученія грамотѣ обращены были преимущественно на это начало, т. е. преподаватели прежде всего старались придумать облегчительныя средства для запоминанія буквенныхъ названій и формъ. Такъ напр. еще римскій риторъ Квинтильянъ (жившій въ I в. по Р. Х.) совѣтуетъ давать дѣтямъ для свободной игры *буквы изъ слоновой кости*, а потомъ заставлять ихъ *обводить грифелемъ буквы, врѣзанныя въ доску*; греческій же софистъ Филострать (въ III ст. по Р. Х.) разсказываетъ, что риторъ *Продъ Аттикъ*, имѣвшій сына съ весьма слабою памятью, выбралъ ему въ товарищи 24 сверстника и далъ имъ имена буквенныхъ знаковъ; такимъ образомъ сынъ его довольно скоро запомнилъ всѣ названія буквъ, съ формами которыхъ онъ знакомился, вѣроятно, по вышеупомянутымъ Квинтильяновскимъ пособіямъ. Но подобные пріемы только отчасти примѣнимы въ школѣ; и потому педагоги позднѣйшаго времени прибѣгли къ другому средству, а именно стали присоединять къ каждой буквѣ картинку (политипажъ), которая какимъ-нибудь образомъ напоминаетъ названіе или звукъ буквы. Такіе букварн съ картинками, существующіе и понынѣ, стали появляться уже въ 15 столѣтіи, т. е. вскорѣ по изобрѣтеніи ксилографіи (рѣзьбы на деревѣ), и бываютъ вообще трехъ родовъ. Къ первому роду принадлежатъ, между прочими, всѣмъ извѣстныя издѣлія московской книгопромышленности, которыя со временъ Петра I по сю пору еще носятъ титулъ «Новѣйшей россійской азбуки». Въ нихъ при каждой буквѣ изображенъ предметъ, названіе котораго начинается объясняемою буквою; такъ напр. при **А** изображенъ *арапъ* или *апельсинъ* или *ананасъ*, при **Б**—*будка*, *башкиръ* или *блины*, и т. д. Нерѣдко также иллюстраціи эти заимствуются изъ Св. исторіи: при **А** изображены *Апостолы*, при **Б**—*Благовѣщеніе*, при **В**—*Воскресеніе Господне*, и т. д. Въ нѣкоторыхъ букваряхъ политипажи

сопровождаются еще коментирующими виршами. Такія вирши встрѣчаются не только въ нѣмецкихъ букваряхъ, но и въ русскихъ. Для примѣра приведемъ нѣсколько виршей изъ «**Азбуки въ стихахъ**», изданной въ Петербургѣ въ 1833 году.

Ж ж — *журавль.* Журавль на дворѣ,
И въ грязи лапы всѣ.

Р р — *ракъ.* Ракъ красный (?) ползетъ,
Онъ назадъ все идетъ.

Ю ю — *юноша.* Вотъ юноша тутъ,
Его въ корпусъ ведутъ.

Къ старѣйшимъ русскимъ произведеніямъ этого рода, дошедшимъ до насъ, принадлежитъ «**Букварь словенороссійскихъ именъ**» *Каріона Истомина*, напечатанный въ Москвѣ въ концѣ 17-го вѣка. Двѣ иллюстраціи изъ этого букваря читатель найдетъ въ «Приложеніяхъ».

Въ букваряхъ второго рода, болѣе рѣдкихъ, изображены животныя (а иногда и люди), крики которыхъ имѣютъ сходство со звуками буквъ; такъ напр. при буквѣ *ч* изображенъ чирикающій воробей, при *с* шипящая змѣя, при *р* ворчащая собака, и т. д. Въ «Приложеніяхъ» мы сообщаемъ два образчика такихъ политипажей. Одинъ изъ нихъ заимствованъ изъ нѣмецкой азбуки *Якова Грисбейтеля*, изданной въ Аугсбургѣ въ 1534 г., а другой изъ «**Живописнаго міра**» (Orbis pictus) *Коменскаго*, извѣстнаго педагога 17-го вѣка.

Наконецъ, къ третьему роду относятся преимущественно французскія буквари, въ которыхъ изображены предметы, имѣющіе или могущіе принять сходство съ очертаніемъ буквъ и въ то же время названіемъ своимъ, дѣйствіемъ или какимъ-нибудь другимъ обстоятельствомъ напоминаютъ звукъ ихъ; такъ напр. изображена колясочка въ видѣ буквы e, и въ ней сидитъ мальчикъ, который, воображая себя кучеромъ, кричитъ *e!* Или же изображена змѣя въ видѣ буквы S, и т. д. *)

---

*) Въ 1866 году мнѣ случилось просматривать рукопись русской азбуки, въ которой были подобныя же картинки. Такъ напр. буква А, по-

Тутъ кстати будетъ упомянуть еще объ одной илюстраціи старинныхъ нѣмецкихъ и шведскихъ букварей, которая не относится вовсе къ буквамъ, но служила только символомъ бдительности, а иногда и средствомъ поощренія къ ученію; это именно изображеніе *пѣтуха*, занимавшее позади складовъ цѣлую страницу букваря. Этотъ пѣтухъ имѣлъ то особенное свойство, что награждалъ прилежныхъ дѣтей изюмомъ: каждый разъ, какъ ребенокъ одолѣвалъ извѣстную страницу, онъ на другой день находилъ подлѣ пѣтуха нѣсколько изюминъ, а одолѣвъ весь букварь, онъ получалъ, отъ имени того же пѣтуха, какой-нибудь болѣе цѣнный подарокъ. Понятно, что такое свойство пѣтухъ проявлялъ только при домашнемъ обученіи.

Но возвратимся къ школѣ. Образное объясненіе буквъ сдѣлалось наконецъ до того привычнымъ и какъ бы необходимою принадлежностью начальнаго обученія, что учителя, за неимѣніемъ въ школѣ букваря съ картинками, старались объяснять буквы и ихъ звуки устно, посредствомъ сравненія, иногда довольно забавнаго, съ различными обыденными предметами. Такъ напр., показывая **І**, учитель говорилъ: «Вотъ тутъ столбикъ, а на него, садится птичка и кричитъ: *и!* Эта буква называется *и*. Къ столбику я прибавлю вверху поперечную черточку, и выйдетъ буква **Г**; такъ шипитъ гусь, когда онъ сердитъ; буква эта похожа на гусиную шею съ клювомъ. Прибавивъ къ поперечной черточкѣ еще одинъ столбикъ, получимъ букву **П**», и т. д. Или же объясненіе принимало и такую форму: «Вотъ эта буква [Д] называется *де*; она похожа на дудку; мальчикъ дудитъ въ нее: дуду! деде!—А вотъ эта буква [Ф] похожа на пузатаго господина, который все отдувается: фу! и стонетъ: уф!» и т. п. Наконецъ, чтобы форма показываемыхъ и объясняемыхъ

мится, была изображена слѣдующимъ манеромъ: мальчикъ, собираясь мыться и нагибаясь надъ умывальною чашкою, видитъ въ водѣ отраженіе своего лица; отъ удивленія онъ открываетъ ротъ и восклицаетъ: А! т. е. отверстію рта была придана форма этой буквы.

буквъ окончательно запечатлѣлась въ памяти, ученики должны были срисовывать эти буквы. *)

Понятно, что съ появленіемъ въ букваряхъ картинокъ и съ введеніемъ пріемовъ въ родѣ приведенныхъ, начальное обученіе сдѣлалось занимательнѣе для дѣтей и, при нѣкоторомъ умѣньи учителя взяться за дѣло, даже легче, т. е. относительно запомнанія буквъ, тѣмъ болѣе что при новыхъ пріемахъ учитель по неволѣ долженъ былъ нарушить алфавитный порядокъ буквъ и сблизить буквы, сходныя или по звуку, или по очертанію; по сущности дѣла это нововведеніе не коснулось, ибо процесъ складыванія оставался прежній. Далѣе же большинство учителей стараго времени не простирало улучшеній способа обученія грамотѣ. И это нисколько не удивительно: съ тѣхъ поръ, какъ въ Европѣ появились школы внѣ монастырей, и почти до самаго исхода прошлаго столѣтія, занятіе элементарнаго учителя было до того презрѣнно и невыгодно, что ему посвящали себя только люди самаго необразованнаго класса: одни по приказанію начальства, какъ напр. церковные пѣвчіе и судейскіе писцы,— другіе по собственной нуждѣ, напр. испитые ремесленники и отставные солдаты. Въ нѣкоторыхъ же мѣстностяхъ, особенно зимой, должность учителя занимали даже пастухи и свинопасы. Такого рода преподаватели, конечно, и сами-то едва знали грамоту; люди же ученые, преподававшіе въ латинскихъ школахъ и гимназіяхъ, начальнымъ обученіемъ вовсе не интересовались. Только изрѣдка встрѣчаются отдѣльныя личности, которыя, завѣдуя школою для начинающихъ и обладая достаточнымъ знаніемъ, серьёзно принимаются изыскивать болѣе раціональный путь обученія и отчасти успѣваютъ въ этомъ; но дѣятельность такихъ личностей была слишкомъ обособлена, и потому не имѣла почти никакого вліянія на общій ходъ дѣлъ и общую массу учителей Объ этихъ исключеніяхъ мы поговоримъ въ слѣдующей

---

*) Первообразъ всѣхъ такихъ пріемовъ, равно какъ и буквенныхъ илюстрацій третьяго рода, мы находимъ въ *Labyrinth*, изданной въ Данцигѣ въ 1650 году и составленной школьнымъ ректоромъ *Буно*.

главѣ, а въ заключеніе этой скажемъ еще нѣсколько словъ объ одной особенной формѣ буквослагательнаго способа, которая примѣнялась въ древней Греціи. Выше я упомянулъ уже о такъ-наз. *грамматической трагедіи.* Это собственно *букварь*, написанный грамматистомъ КАЛЛІАСОМЪ въ 403 г. до Р. Х. въ драматической формѣ и употреблявшійся въ греческихъ школахъ. Въ прологѣ, т. е. въ той части, которая предшествуетъ появленію хора, выходятъ въ лицахъ 24 буквы греческаго алфавита и по очереди характеризуютъ себя въ краткихъ монологахъ; за тѣмъ слѣдуетъ хоръ складовъ, составленный изъ 17 отдѣленій или антистрофныхъ пѣсенъ съ одинаковымъ размѣромъ стиховъ и мелодіею. Напр.

Βῆτα - ἄλφα — βα
βῆτα - εῖ — βε
βῆτα - ῆτα — βη
βῆτα - ἰῶτα — βι
βῆτα - οῦ — βο
βῆτα - ῦ — βυ
βῆτα - ῶ — βω.
Γάμμα - ἄλφα — γα
γάμμα - εῖ — γε
γάμμα - ῆτα — γη, и т. д. *)

За этимъ хоромъ слѣдуетъ монологъ, трактующій о гласныхъ буквахъ; а за нимъ новый хоръ, составленный изъ трехзначныхъ слоговъ, и т. д. Извѣстно, что у древнихъ грековъ драматическія представленія составляли существенный элементъ общественной жизни; афиняне же были особенно охочи до всякаго рода публичныхъ зрѣлищъ. Поэтому нисколько не удивительно, что у нихъ возникла мысль драматизировать и обученіе, которое въ столь любимой греками формѣ не только теряло обычную сухость свою, но и должно было получить особую прелесть для учащагося поколѣнія.

---

*) См. Dr L. Grassberger: Erziehung & Unterricht im klassischen Alterthum. Würzburg 1875. Ч. II, стран. 265.

Намъ, конечно, такая форма обученія показалась бы странною: тѣмъ не менѣе я убѣдился, что и въ наше время дѣлаются попытки подобной же драматизировки. Въ 1861 году у меня въ рукахъ была рукопись сочиненія, въ которомъ предлагалось обучать грамотѣ слѣдующимъ образомъ: перенменовавъ учениковъ буквами въ алфавитномъ порядкѣ, учитель ставитъ ихъ въ кружокъ или въ рядъ; за тѣмъ ученикъ, носящій имя *а*, называя себя громко, подходитъ къ *б*, который, также себя называя, вмѣстѣ съ *а* выступаетъ изъ ряда, всѣ же прочіе хоромъ говорятъ: *аб*. За тѣмъ *а* подходитъ по очереди къ *в*, *г*, *д* и т. д., а хоръ по мѣрѣ того громко твердитъ *ав*, *аг*, *ад* и т. д. Точно такимъ же образомъ дѣти потомъ учатся и счислепію, т. е. получивъ названія цыфръ, они образуютъ изъ себя различныя комбинаціи чиселъ. Авторъ рукописи увѣрялъ меня, что этотъ способъ будто бы съ успѣхомъ примѣняется русскими миссіонерами на востокѣ.

2. Ранніе зачатки новѣйшихъ способовъ.

Въ эпоху Реформаціи, произведшей совершенный переворотъ въ духовной жизни Европы, естественно должно было возникнуть сильное умственное движеніе и въ области общественнаго воспитанія. И дѣйствительно, рядомъ съ самими реформаторами, которые не мало озабочены и лучшимъ устройствомъ школъ, появляется нѣсколько богослововъ и филологовъ, принимающихся спеціально за разработку воспитательныхъ и учебныхъ вопросовъ, какъ въ теоріи, такъ и на практикѣ. Къ этимъ педагогическимъ дѣятелямъ принадлежитъ и **Валентинъ Икельзамеръ**, занимавшій въ теченіе 12 лѣтъ должность никольнаго учителя сперва въ Ротенбургѣ, затѣмъ въ Эрфуртѣ, въ университетѣ котораго онъ получилъ свое образованіе, наконецъ въ Аугсбургѣ, и измысливній способъ обученія грамотѣ, основанный на анализѣ членораздѣльныхъ звуковъ. Способъ этотъ онъ изложилъ въ слѣдующихъ двухъ сочиненіяхъ:

a) Die rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen/ wie das

zum ersten erfunden/ vnnd auss der rede vermerckt worden ist/ Valentin Ickelsamer/ Gemehret mit Silben figurn vnd Namen/ Sampt dem text des kleinen Catechisimi. T. e. *Вѣрный способъ кратчайшимъ путемъ научиться читать, какъ онъ (способъ) впервые изобрѣтенъ и изъ рѣчи замѣченъ былъ. Валентинъ Икельзамеръ. Умноженный слоговыми фигурами и именами совокупно съ текстомъ краткаго катихизиса.* (Книжка эта дошла до насъ лишь въ нѣсколькихъ экземплярахъ второго изданія, напечатаннаго въ Марбургѣ въ 1534 году; первое же изданіе появилось, по всей вѣроятности, въ 1527 году, такъ-какъ Лютеръ упоминаетъ объ этой книжкѣ въ письмѣ къ священнику Юстусу Меніусу отъ 12 августа 1527 г.)

б) Ein Teütsche Grammatica Darauss einer von jm selbs mag lesen lernen/ mit allem dem/ so zum Teutschen lesen vnd desselben Orthographia mangel vnd überfluss/ auch anderm vil mehr/ zu wissen gehört. Auch etwas von der rechten art vnnd Etymologia der Teütschen sprach vnd wörter in jre silben theylen /vnd zusamen-Buchstaben soll. Valentinus Ickelsamer. T. e. *Нѣмецкая грамматика, изъ которой самому можно научиться читать, со всѣмъ тѣмъ, что знать надлежитъ по нѣмецкому чтенію и орфографіи, по неполноть и обилію ея, и со многимъ другимъ. Также нѣчто объ этимологіи нѣмецкаго языка и правильномъ способѣ раздѣлять слова по слогамъ и складывать ихъ.* (Эта книжка имѣла 3 изданія, изъ которыхъ послѣднее напечатано въ Нюрнбергѣ въ 1537 году; въ предыдущихъ же двухъ изданіяхъ ни года, ни мѣста печатанія не означено. Извѣстно однако, что первое изданіе напечатано въ Аугсбургѣ въ 1534 году.)

Сочиненіе «Die rechte weis» содержитъ, на 70 страницахъ малаго формата, частію руководство для учителя, частію матерьялъ для упражненія учениковъ въ чтеніи. На первой страницѣ помѣщены большія и малыя буквы въ алфавитномъ порядкѣ съ такою оговоркою: «Слѣдующій полный алфавитъ мы напечатали въ началѣ книжки только въ угоду тѣмъ, кто не можетъ или не желаетъ слѣдовать нашимъ указаніямъ. Для тѣхъ же, кто послѣдуетъ за нами, алфавитъ этотъ послужитъ скорѣе помѣхою, чѣмъ на пользу».

95916

Сказавъ за тѣмъ нѣсколько словъ о важности искуства чтенія и о легкости научиться этому искуству помощію предлагаемаго способа, авторъ переходитъ къ объясненію значенія буквъ, которыя онъ раздѣляетъ на *звучныя* (а, е, и, о, у), *нѣмыя* (б, п, д, т, к) и *полузвучныя* (в, ф, г, х, л, м, и т. д.). «Звучныя буквы называются такъ потому, что при помощи ихъ всѣ остальныя буквы пріобрѣтаютъ полное названіе и внятный звукъ. Нѣмыя буквы называются такъ потому, что онѣ отдѣльно вовсе не могутъ быть называемы, ни выговариваемы. Полузвучныя получили свое названіе отъ того, что имѣютъ звукъ не вполнѣ внятный.»

Чтеніе, по мнѣнію Ихельзамера, есть не что иное, какъ простое называніе буквъ. «Но если я говорю, — замѣчаетъ онъ далѣе, — что читать значитъ не что иное, какъ называть буквы, то меня еще не поймутъ тѣ, кои не умѣютъ называть буквы иначе, какъ *бе*, *де*, *эф* и т. д., что противорѣчитъ ихъ силѣ и природѣ, и такъ называются скорѣе слоги, чѣмъ буквы. Такимъ образомъ никто не научится читать, развѣ чрезъ долгій навыкъ.» «Но эти нѣмыя буквы можно объяснить учащимся посредствомъ уподобленій и толкованій, показавъ имъ, какими органами рѣчи онѣ производятся. Такъ напр. букву *б*, съ равной ей *п*, должно производить слѣдующимъ образомъ: держать дыханіе въ замкнутыхъ устахъ такъ, чтобы оно надувало щеки, какъ у флейщика. Однако буква *п* тверже.—Буква *д*, съ равною ей *т*, придавливаетъ языкъ вверхъ къ дёснамъ такъ, что онъ на мгновеніе прилипаетъ къ нимъ и за тѣмъ отталкивается дыханіемъ. Буква *т* тверже.—Буква *к* похожа на то, какъ если бы кто, желая проглотить кусокъ, сталъ давиться.—Это вотъ настоящія нѣмыя буквы, которыя отдѣльно не могутъ произноситься и сами собой не сходятъ съ языка, если стоятъ въ началѣ слога, а должны быть перенесены на слѣдующую за ними звучную букву.—Буква *ф* звучитъ, какъ сырое дерево въ огнѣ свиститъ, когда дуютъ въ огонь, пропуская дыханіе между верхними зубами и нижнею губою. Буква *г* звучитъ, какъ гуси шипятъ, когда подбѣгаютъ къ кому-нибудь, чтобы укусить его. Буква *х* слышится, когда сильно дышишь въ руки. *Л*

люлюкаетъ, какъ быкъ (?). *М* мычитъ, какъ корова. *Н* гудитъ черезъ носъ, когда передъ *м* ротъ снова раскрывается (?). *Р* буква собачья, какъ ее называетъ Персій; она звучитъ такъ, какъ ворчитъ собака. *В* подобна дыханію, когда дуютъ на горячую пищу.» И т. д.

«Кто же не могъ бы называть буквы надлежащимъ образомъ, тотъ поступай такъ: произноси нѣмую букву послѣдовательно со всѣми звучными: *ба, бе, би, бо, бу*, или же послѣдовательно всѣ нѣмыя только съ одною или двумя звучными (ба би, па пи, да ди, и т. д.) и прислушивайся къ гудѣнію передъ звучною буквою, когда она отдѣлилась (?). Такимъ образомъ легче всего ознакомиться съ нѣмыми буквами. Неразумнымъ же и непонятливымъ слѣдуетъ объяснить это посредствомъ уподобленій и другихъ толкованій, насколько возможно.»

За тѣмъ авторъ говоритъ еще о нѣмыхъ слогахъ, т. е. сочетаніяхъ согласныхъ (*бл, бр* и т. д.) и къ даннымъ объясненіямъ прилагаетъ соотвѣтствующія упражненія въ чтеніи, имѣющія въ книжкѣ слѣдующую форму.

Бл	а	благ
бр		брат
пл	е	плеск
пр		пред
вл	и	влил
вр		ври
фл	о	флот
фр		фронт
гл	у	глуп
гр		груб

и т. д.

	б			Б		б
а	в	а		в	а	в
	г			г		г
е	д	е		д	е	д
	к			к		к
и	л	и		л	и	л

	м		м		м
о	н	о	н	о	н
	п		п		п
у	р	у	р	у	р
	с		с		с
и т. д.			и т. д.		

Изъ приведеннаго очевидно, что способъ обученія грамотѣ, предложенный Икельзамеромъ, чисто звуковой, хотя онъ, въ упражненіяхъ своихъ, и прибѣгаетъ еще къ такимъ пріемамъ, какія употреблялись послѣдователями такъ-наз. силлабическаго способа (см. ниже). Но вскорѣ за тѣмъ онъ додумался и до выдѣленія звуковъ изъ состава цѣлыхъ словъ, какъ это видно изъ другого его сочиненія «Ein Teütsche Grammatica». Для нѣмцевъ книжка эта имѣетъ еще другое значеніе: она представляетъ первый опытъ теоріи нѣмецкаго языка, и Икельзамеръ, по всей справедливости, считается отцомъ нѣмецкой грамматики». Но для насъ интересны только двѣ главы этой книжки, въ которыхъ изложенъ усовершенствованный авторомъ способъ обученія грамотѣ. Приводимъ ихъ почти цѣликомъ, въ возможно близкомъ переводѣ.

О томъ, какъ самому научиться читать.

Кто самъ собою или у какого-нибудь учителя желаетъ скоро и легко научиться чтенію, тотъ долженъ азбуку, или буквы, изъ словъ и рѣчи, а не слова по азбукѣ изучать, какъ это нынѣ дѣлается. Ибо такимъ образомъ впервые выучился читать и тотъ, кто первоначально изобрѣлъ чтеніе. Учащійся пусть поступаетъ такъ: прислушивается къ произносимому слову и подмѣчаетъ въ немъ перемѣнныя части, по нимъ разлагаетъ слово, и сколько въ немъ окажется перемѣнныхъ частей, или звуковъ, столько въ немъ заключается и буквъ; напр. въ словѣ Hans (хансъ *). Тутъ четыре перемѣны, слѣд. тутъ четыре буквы. Во-первыхъ слышно

*) Уменьшительное нѣмецкаго имени Johann, *Иванъ*, соотвѣтствуетъ русскому «*Ваня*».

сильное дыханіе, словно дышишь въ руки; это h (*x*), которая переходитъ на звукъ *a*. Послѣ *a* слышенъ звонъ черезъ носъ, и наконецъ слышится шипѣніе молодого голубя или змѣи. Между этими четырмя звуками нѣтъ ни одного сходнаго, и потому едва ли найдется такой непонятливый и невнимательный ученикъ, который бы не услышалъ и не замѣтилъ того, чѣмъ именно выдыхается и выдувается звукъ *a*, т. е. если онъ самъ произнесетъ слово и во время произношенія станетъ подмѣчать, какъ и какимъ орудіемъ (т. е. органомъ) производится каждая перемѣна слова. Но чтобы онъ каждую часть слова могъ тонко, чисто и явственно отдѣлить и разложить, онъ долженъ произносить самъ каждое слово, буквы котораго онъ желаетъ знать; тогда онъ замѣтитъ перемѣну звуковъ и голосовъ гораздо скорѣе и лучше, чѣмъ когда слышитъ слова изъ устъ другого. Такъ напр., чтобы познать и отъ другихъ буквъ отдѣлить первую букву вышеприведеннаго слова Hans, пусть учащійся поступитъ такъ, какъ бы хотѣлъ выдохнуть звукъ *a*, и раньше, чѣмъ звукъ этотъ прекратится, подмѣтитъ, чѣмъ именно звукъ этотъ выгоняется. Остальныя же двѣ буквы: n (н) и s (с) различить легче.

Итакъ, кто такимъ образомъ умѣлъ бы раздѣлять каждое слово на его части, тотъ по истинѣ могъ бы сказать, что научился читать самъ, прежде чѣмъ зналъ какую-либо букву, и могъ бы сказать, что въ словѣ содержится столько-то буквъ, хотя бы онъ въ жизнь свою не видалъ ни одной буквы, да, онъ могъ бы навѣрное подмѣтить, гдѣ въ читаемомъ чего-либо недостаетъ или гдѣ есть излишекъ *), и еслибы понадобилось, то онъ могъ бы и новыя буквы прибавить, чего не могутъ даже многіе, уже 20 или 30 лѣтъ занимающіеся чтеніемъ.

Съ такою тонкою субтильностью и школьнымъ учителямъ слѣдовало бы своихъ учениковъ упражнять и такимъ образомъ учить чтенію; ибо это дало бы ихъ уму способность и ко многимъ другимъ вещамъ. И родители, которые захотѣли бы дома сами учить дѣтей своихъ чтенію, могли бы ихъ нѣкоторое время побудить заняться этимъ въ видѣ игры, такъ-чтобы одинъ ребенокъ зада-

*) Авторъ намекаетъ тутъ на неправильность нѣмецкой орфографіи, въ которой, съ одной стороны, много лишнихъ (нѣмыхъ, непроизносимыхъ) буквъ, а съ другой стороны многіе звуки выражаются не точно.

валъ другому слово, спрашивая его, сколько въ словѣ буквъ и какъ называется каждая такая буква отдѣльно, въ различіе отъ другихъ, и какъ или какимъ орудіемъ (органомъ) она производится въ устахъ. Да, это должно бы сдѣлаться препровожденіемъ времени для всѣхъ тѣхъ, кто не умѣетъ читать и хотѣлъ бы научиться чтенію. И кто бы такимъ образомъ умѣлъ опредѣлять и познавать буквы въ словахъ, тому не нужно было бы ничего болѣе, какъ показать, какую форму и видъ имѣютъ тѣ буквы, звука и названія которыхъ онъ самъ допскался.

О томъ, какъ самому изучить форму и видъ буквъ.

Кто впервые изобрѣлъ и такъ изучалъ чтеніе, какъ мы это сдѣлали теперь, тотъ былъ въ значительной выгодѣ относительно этой части чтенія; ибо ему не нужно было знакомиться съ формами буквъ: онъ ихъ самъ придумалъ и распредѣлилъ. Но какой видъ буквы имѣли первоначально, мы не знаемъ, хотя нѣтъ сомнѣнія, что въ древнія времена онѣ имѣли не ту форму, что теперь, какъ объ этомъ свидѣтельствуетъ и Квинтильянъ. Нѣкоторые полагаютъ, что очертаніе буквъ въ началѣ было выведено не безъ затрудненія, весьма искусно, изъ круговой линіи или другой искуственной формы, или же, какъ мнѣ кажется, изъ подобія упомянутыхъ орудій (органовъ), помощію которыхъ производятся звуки; такъ напр. звукъ *о* изображается круглою узкою буквою, ибо при его произношеніи уста съужпваются и округляются. Этою выгодою, говорю я, теперь уже никто пользоваться не можетъ, кто хочетъ ознакомиться съ буквами.

А еслибы нашелся человѣкъ такого прилежанія и топкости ума (какіе, безъ сомнѣнія, иногда встрѣчаются), который бы желалъ и рѣшился всему чтенію паучиться самъ, тотъ могъ бы сдѣлать это при слѣдующемъ условіи. Настоящіе звуки буквъ должны быть показаны въ изображеніи животныхъ или другихъ предметовъ, которые издаютъ звуки, сходные со звуками буквъ; ибо, какъ сказано выше, вѣроятно, что буквы первоначально были сдѣланы и сформированы именно по такому сходству. Эти животныя или предметы должны бы быть нарисованы на доскѣ или таблицѣ. и къ каждому изъ нихъ приставлена соотвѣтствующая буква. Но

названія буквъ должны бы содержаться собственно въ такомъ крикѣ или признакѣ изображенныхъ предметовъ, который бы былъ общеизвѣстенъ и понятенъ каждому человѣку, чтобы нельзя было ошибиться; а съ другой стороны и учащійся долженъ бы былъ весьма прилежно и точно соображать, какая фигура можетъ дать искомую букву. Такъ напр. положимъ, что учащійся, по нашему указанію, самъ изучалъ слово März (*мерцъ* *) и въ немъ замѣтилъ четыре различныя части или звука, а именно: во-первыхъ, коровье мычаніе M, во-вторыхъ, козій звукъ ä (*э*), въ-третьихъ, собачье ворчанье r (*р*) и въ-четвертыхъ, цырканье кузнечика z (*ц*). Теперь, еслибъ ему захотѣлось видѣть и знать также форму этихъ четырехъ буквъ, дабы употреблять ихъ за тѣмъ при чтеніи и письмѣ, то долженъ бы былъ отыскать эту форму на таблицѣ, на которой, между прочими фигурами, находятся также *корова*, *коза*, *собака* и *кузнечикъ*. Вотъ учащійся и размышляетъ, которая изъ фигуръ на таблицѣ можетъ дать ту или другую букву. Онъ вертитъ и движетъ найденные звуки на языкѣ во всѣ стороны и можетъ прибрать, напр. къ звуку *м*, только фигуру мычащей коровы; и подъ этою фигурою онъ находитъ изображеніе самой буквы *м*, которую онъ и запоминаетъ. Такимъ образомъ онъ отыскиваетъ въ таблицѣ и остальныя три буквы.

Но такихъ таблицъ, я думаю, у насъ еще нѣтъ. Я и самъ еще не могу теперь изготовить таковую и приложить къ моей книгѣ. Правда, нѣкоторые нѣмецкіе писатели и учителя прилагаютъ къ составленнымъ ими букварямъ подобныя нарисованныя таблицы; но чтобы фигуры изображали звуки буквъ (по вѣрному, въ этой книжкѣ объясненному способу), этого въ нихъ нѣтъ, и потому онѣ мало полезны.

Поэтому, кто съумѣлъ бы изобразить буквы настоящимъ манеромъ, тотъ пусть подаритъ насъ такою таблицею. Если Господу угодно будетъ внушить сіе мнѣ, и этотъ способъ обученія будетъ принятъ, то я братски подѣлюсь со всѣми. Таблицедѣлателямъ же слѣдуетъ помнить, что не всякій умѣетъ надлежащимъ образомъ опредѣлять и познавать звуки буквъ.

Нѣкоторые составили для этого дѣла и другого рода таблицы,

---

*) Нѣмецкое названіе мѣсяца *марта*.

также съ изображеніями; фигуры эти выбраны такъ, что названіе ихъ начинается съ той буквы, которую кто-либо ищетъ и хочетъ знать. Если напр. кто-нибудь захочетъ отыскать въ такой таблицѣ буквы вышеприведеннаго слова März, то онъ найдетъ въ ней изображеніе *монаха* и при немъ букву *м*; слѣд. если учащійся знаетъ, что съ буквы, которую онъ ищетъ, начинается названіе какого-либо изъ предметовъ, нарисованныхъ на таблицѣ, то онъ для *м* не найдетъ другого названія, кромѣ *монаха*. То же самое относится и ко всѣмъ остальнымъ буквамъ. И такія таблицы годятся; только необходимо позаботиться о томъ, чтобы ни одинъ изъ предметовъ на нихъ не имѣлъ болѣе одного названія. Такъ напр. для буквы *к* не можетъ служить изображеніе *коня*, ибо это животное называется и лошадью, и учащійся могъ бы подумать, что оно показываетъ ему букву *л*.

Пока довольно объ этихъ двухъ таблицахъ. Но кто бы могъ имѣть учителя, который познакомилъ бы его первоначально съ именами и фигурами такой азбуки, тотъ скорѣе сладилъ бы съ дѣломъ.

Хотя приведенныя главы касаются ученія грамоты только вкратцѣ, имѣя въ виду какъ бы одно самообученіе, но тѣмъ не менѣе онѣ вполнѣ выясняютъ сущность методы автора, не имѣющей ничего общаго съ буквослагательнымъ способомъ. Во-первыхъ, Икельзамеръ не только отвергаетъ необходимость знакомить учащихся съ названіями и формами буквъ въ алфавитномъ порядкѣ, но и не считаетъ нужнымъ вообще начинать съ буквъ. Напротивъ, онъ требуетъ, чтобы ученіе грамоты начиналось съ изустнаго чтенія, т. е. съ разложенія словъ на ихъ слышимые звуки, и затѣмъ уже переходило бы къ знакомству съ буквами и соединенію ихъ въ слова. «Не слова по азбукѣ должно изучать,—говоритъ онъ,—а азбуку изъ словъ.» Поэтому-то, во-вторыхъ, и предлагаемыя имъ образныя таблицы для ознакомленія съ буквенными формами получаютъ у него болѣе серьёзное значеніе. Значеніе это заключается не въ самыхъ картинкахъ и ихъ характерѣ, а въ примѣненіи и цѣли ихъ. И до Икельзамера, и послѣ него употреблялись подобныя картинки, но лишь съ тою

цѣлью, чтобы въ самомъ началѣ, такъ сказать, подсластить горькій корень ученія; у Икельзамера же онѣ являются какъ необходимое средство для перехода отъ разбора устнаго слова къ болѣе или менѣе связному чтенію. Наконецъ, въ-третьихъ, и мысль о возможности самому, т. е. безъ помощи учителя, научиться чтенію, также заслуживаетъ вниманія, хотя она, въ большинствѣ случаевъ, и не осуществима. Икельзамеръ и самъ знаетъ это и вовсе не думаетъ вводить читателя въ заблужденіе. Напротивъ, онъ отнюдь не скрываетъ, что для того, чтобы научиться самому читать, необходимы исключительно благопріятныя условія, а именно: а) учащійся долженъ обладать большимъ прилежаніемъ и рѣдко встрѣчающеюся тонкостью ума, и б) таблицы должны быть составлены такъ, чтобы нельзя было ошибиться на счетъ того, что́ на нихъ изображено (а такія таблицы и самъ авторъ не берется составить). Значитъ, говоря о возможности самому научиться читать, Икельзамеръ имѣлъ въ виду не самообученіе въ тѣсномъ смыслѣ, а самодѣятельность ученика вообще, т. е. онъ желалъ показать, что условіе успѣшнаго ученія заключается не въ сообщеніи готовыхъ формъ и пассивномъ повтореніи ученикомъ сообщаемаго ему, а единственно въ возбужденіи самодѣятельности ученика. «И школьнымъ учителямъ—говоритъ онъ—слѣдовало бы своихъ учениковъ такимъ образомъ учить чтенію; это дало бы ихъ уму способность и ко многимъ другимъ вещамъ.» (Значитъ, не только умѣнье читать, но и умственное развитіе вообще.) Вотъ какая мысль лежитъ въ основѣ словъ Икельзамера о самообученіи грамотѣ,—мысль столь же новая, какъ и самый способъ его, заключающій въ себѣ всѣ зачатки новѣйшихъ аналитическихъ или, выражаясь точнѣе, аналитико-синтетическихъ способовъ. Словомъ, Икельзамеръ опередилъ современныхъ ему педагогическихъ дѣятелей почти на 300 лѣтъ. Могъ ли такой человѣкъ быть—не говорю, оцѣненъ по достоинству, но — вообще понятъ, особенно въ такое время, когда въ Германіи только-что совершился религіозный расколъ, и всѣ мыслящіе умы интересовались преимущественно богословскими вопросами? Конечно, нѣтъ; на Икельзамера

и его способъ обратили вниманіе весьма немногіе изъ его современниковъ, а слѣдующее поколѣніе и вовсе забыло о немъ. *) И если важность самодѣятельности при всякомъ ученіи теперь признается всѣми педагогами, если аналитическая метода все болѣе примѣняется въ преподаваніи не только грамоты, но и другихъ учебныхъ предметовъ, то этимъ мы обязаны не грамматисту 16-го вѣка, а позднѣйшимъ дѣятелямъ, въ умахъ которыхъ снова зародились тѣ же мысли совершенно независимо отъ едва ли знакомаго имъ предшественника. Метода Икельзамера не имѣла никакого вліянія на дальнѣйшее развитіе способовъ обученія грамотѣ; поэтому мы и упоминаемъ о ней здѣсь, а не въ главѣ объ аналитическихъ способахъ, какъ это дѣлаютъ нѣкоторые нѣмецкіе педагоги, желающіе доказать, что аналитическая метода обученія есть измышленіе ума нѣмецкаго, а не французскаго. Извѣстно, что одна и та же благотворная мысль можетъ возникнуть въ головѣ различныхъ людей, отдаленныхъ другъ отъ друга и пространствомъ и временемъ; но признать эту мысль можно только за тѣмъ человѣкомъ, у котораго она не осталась безъ осязательныхъ результатовъ. Метода же аналитическая въ примѣненіи къ обученію грамотѣ дала первые плоды свои лишь въ началѣ нынѣшняго столѣтія въ рукахъ француза *Жакото*, который, по всей вѣроятности, и не зналъ о существованіи Икельзамера. Метода послѣдняго явилась слишкомъ рано и пала на неплодотворную почву; поэтому, какъ явленіе исключительное, она вызываетъ наше удивленіе, но вмѣстѣ съ тѣмъ служитъ и явнымъ доказа-

*) Сколько извѣстно, Икельзамеръ имѣлъ только двухъ послѣдователей и распространителей своего способа, именно: а) типографа *Петра Іордана* въ Майнцѣ, составившаго и напечатавшаго въ 1533 году букварь подъ заглавіемъ: «Layenschul», т. е. *школа для несвѣдущихъ*, и б) упомянутаго выше *Якова Грисбейтеля.* въ Аугсбургѣ, написавшаго въ 1534 году «Ein Besonder fast nützlich stymmen büchlein mit figuren», т. е. *особенная весьма полезная голосная книжица съ фигурами*, изъ которой мы заимствовали помѣщенный въ концѣ образецъ иллюстраціи. Оба букваря слѣдуютъ способу Икельзамера въ первоначальномъ его видѣ, т. е. какъ онъ изложенъ въ сочиненіи «Die rechte weis», и имѣли только одно изданіе.

тельствомъ, что умственное развитіе человѣчества подчинено вообще закону строгой постепенности и никакихъ скачковъ не допускаетъ.

Въ первой четверти 17-го столѣтія, слѣдовательно сто лѣтъ послѣ начала Реформаціи, въ Германіи замѣчается опять нѣкоторое усиленное педагогическое движеніе, которое однако продолжается очень не долго, такъ-какъ возникающая въ это время тридцатилѣтняя война дѣйствуетъ разрушительно на всякую мирную общественную дѣятельность. Нѣсколько государей небольшихъ германскихъ герцогствъ и княжествъ, радѣя о благѣ своихъ подданныхъ, издаютъ школьные уставы и сами лично участвуютъ въ устройствѣ и организаціи элементарныхъ школъ. Особенною же ревностью въ этомъ отношеніи отличался князь *Людвигъ Ангальтъ-Кётенскій*. Въ это самое время на педагогическомъ поприщѣ сталъ подвизаться нѣкто Вольфгангъ Ратке изъ Гольштиніи или, какъ онъ самъ себя называлъ, Ратихіусъ, разославшій объявленія о томъ, что изобрѣлъ способы, посредствомъ которыхъ можно «легче, скорѣе, правильнѣе. вѣрнѣе и совершеннѣе, чѣмъ то дѣлалось до тѣхъ поръ, обучать языкамъ, искуствамъ и наукамъ». Этого Ратихіуса князь Людвигъ пригласилъ въ Кётенъ, чтобы при помощи его и нѣсколькихъ другихъ ученыхъ устроить образцовую школу, которая и была открыта въ 1619 году. Хотя Ратихіусъ потомъ и оказался несостоятельнымъ въ педагогическомъ отношеніи, но князь Людвигъ тѣмъ не менѣе энергично продолжалъ начатое имъ благое предпріятіе и, въ сообществѣ нѣсколькихъ ученыхъ, составилъ школьный регламентъ, въ которомъ довольно обстоятельно опредѣляется, какіе учебные предметы и какимъ образомъ должны быть преподаваемы во вновь открытой образцовой школѣ. Въ этомъ регламентѣ, который бы могъ сдѣлать честь и нашему времени, находится, между прочимъ, и указаніе, *какъ обучать чтенію посредствомъ письма*. Принадлежитъ ли этотъ первый опытъ совмѣстнаго обученья письму и чтенію Ратихіусу, или какому-нибудь другому сотруднику князя, рѣшить трудно; но во всякомъ случаѣ онъ принадлежитъ человѣку, хорошо

понимавшему элементарное обученіе, какъ это видно изъ слѣдующей инструкціи.

„Обученіе должно начинаться съ родного языка, который у насъ нѣмецкій. Точно такъ же и обученіе письму и чтенію. Для лучшаго усвоенія послѣдняго необходимо прибѣгнуть къ помощи перваго. Поэтому наставникъ долженъ начинать обученіе съ письма и именно съ сообщенія первыхъ и основныхъ буквъ, т. е. тѣхъ, которыя легче, прежде чѣмъ знакомить учениковъ съ буквами въ обычномъ алфавитномъ порядкѣ. Сообразно съ этимъ слѣдуетъ букву *i* писать красными чернилами въ такомъ порядкѣ:

i i i i i i i i i i i i i i i i i i i
i i i i i i i i i i i i i i i i i i i
i i i i i i i i i i i i i i i i i i i

Ученикъ смотритъ, какъ эта буква пишется, и вмѣстѣ съ тѣмъ слушаетъ, какъ она произносится; а наставникъ между тѣмъ другимъ перомъ обводитъ тѣ же буквы, одну за другою, черными чернилами и притомъ произноситъ каждую изъ нихъ. За тѣмъ онъ такимъ же образомъ и столько же разъ пишетъ ту же букву красными чернилами въ тетрадь ученика и заставляетъ его потомъ обвести написанное чернымъ перомъ и, по обведеніи каждой буквы, произнести ее.—Такимъ образомъ онъ обязанъ поступать съ каждымъ отдѣльнымъ ученикомъ, дабы въ надлежащій срокъ, для котораго, по малому разумѣнію дѣтей, можетъ быть положено два дня, всѣмъ пришлось заняться назначеннымъ упражненіемъ въ письмѣ и чтеніи. Въ то время, какъ одинъ изъ учениковъ упражняется, двое другихъ обязаны стоять при немъ и внимательно приглядываться и прислушиваться. За первымъ ученикомъ упражняется второй (каждый приблизительно четверть часа) и такъ далѣе, пока не окончится урокъ. Когда такимъ образомъ пройдены будутъ всѣ буквы, цѣль первой работы можетъ считаться достигнутою. Цѣль эта слѣдующая: 1) Ученикъ долженъ знать, что̀ удобно и пригодно для письма; 2) согласно указанію наставника онъ долженъ умѣть держать перо и правильно вести его при письмѣ; 3) онъ долженъ, по внѣшнему очертанію, узнавать каждую отдѣльную букву.

Послѣ того на видномъ мѣстѣ выставляется черная доска, на которой красною краскою явственно изображены всѣ буквы, какъ гласныя, такъ и согласныя. Эти красныя буквы, въ томъ порядкѣ, какъ онѣ изображены на доскѣ и въ ученической книжкѣ для письма и чтенія, наставникъ обводитъ, одну за другою, мѣломъ, медленно и называя каждую букву громкимъ и внятнымъ голосомъ. Ученики же, какъ глазами, такъ и перомъ, слѣдятъ за дѣятельностью учителя и старательно подражаютъ ему—какъ въ выговорѣ, такъ и въ письмѣ, замѣчая притомъ, какъ и гдѣ начинается каждая буква и какъ и гдѣ кончается. Пройдя всѣ буквы такимъ образомъ три или четыре раза, наставникъ указываетъ ученику въ книжкѣ для чтенія и письма страницу, на которой всѣ буквы азбуки изображены только по одному разу и раздѣлены на гласныя и согласныя, съ различіемъ которыхъ ученики также должны быть ознакомлены. За тѣмъ наставникъ переходитъ къ складыванію написанныхъ ниже гласныхъ съ согласными по вышеуказанному способу. Потомъ слѣдуютъ склады, въ составъ которыхъ входятъ двугласныя буквы и сочетанія согласныхъ. Склады эти, трудно произносимые, усвоиваются также посредствомъ письма и громкаго выговариванія написаннаго. Наконецъ, наставникъ, просто повтореніемъ буквенныхъ именъ и формъ на классной доскѣ, указываетъ на сходство рукописныхъ буквъ съ печатными и такимъ образомъ облегчаетъ ученикамъ переходъ къ печатному шрифту, чтеніе котораго иначе могло бы затруднить учениковъ вслѣдствіе нѣкоторыхъ отличій своихъ отъ рукописи. Цѣль этой второй работы слѣдующая: 1) твердо знать буквы, 2) различать буквы и природу ихъ, 3) знать хорошо сочетаніе буквъ въ простыхъ слогахъ и порядочно въ болѣе сложныхъ, 4) умѣть безъ помощи наставника обводить красныя буквы черным перомъ, и 5) умѣть по книжкѣ для чтенія и письма вѣрно слѣдить за читаемымъ.

Приступая за тѣмъ къ чтенію книги Бытія, наставникъ долженъ прочесть нѣсколько главъ медленнымъ и какъ бы отрывистымъ голосомъ, дабы ученики лучше научились сочетать или отдѣлять другъ отъ друга буквы каждаго слога и имъ легче было бы внимательно слѣдить за читаемымъ. Но чтобы они при этомъ не пріучились читать слоги и слова на распѣвъ, наставникъ обязанъ во-

время перейти къ связному, но внятному и ясному чтенію и обращать вниманіе учениковъ на знаки препинанія. Что же касается до упражненія въ письмѣ, то оно должно вестись одновременно съ чтеніемъ книги Бытія. Эта третья работа имѣетъ цѣлью научить дѣтей во-1) порядочно читать и во-2) порядочно писать.»

Итакъ въ образцовой школѣ Ангальтъ-Кётенскаго герцогства, открытой въ 1619 году, обученіе грамотѣ велось по такъ-наз. способу письма-чтенія, т. е. дѣти прежде всего научались писать буквы, сочетать ихъ тутъ же въ слоги и читать рукописное, а за тѣмъ уже переходили къ чтенію печатнаго. При этомъ буквы сообщались имъ не въ алфавитномъ порядкѣ, а начиная съ гласныхъ и болѣе простыхъ по очертанію. Правда, самое чтеніе усвоивалось по буквослагательному способу; но понятно, что при письмѣ процесъ этотъ все-таки значительно облегчался. Точно такъ же, и притомъ немного позже, обученіе грамотѣ велось и въ школахъ герцогства Готы, какъ это видно изъ школьнаго регламента, изданнаго герцогомъ Эрнстомъ Благочестивымъ въ 1642 году. Тѣмъ не менѣе способъ этотъ не удержался и далѣе не распространился.

Въ то время, какъ Ратихіусъ держалъ въ секретѣ сдѣланныя имъ будто бы великія открытія въ области дидактики и надоѣдалъ высокопоставленнымъ лицамъ просьбами о снабженіи его денежными средствами для напечатанія его Nova Didactica, на практикѣ же постоянно оказывался несостоятельнымъ,—въ это самое время въ Моравіи появился другой педагогическій дѣятель, по характеру, таланту и знаніямъ своимъ стоявшій неизмѣримо выше Ратихіуса. То былъ **Янъ Амосъ Коменскій**, священникъ протестантской секты, извѣстной подъ названіемъ «богемскаго братства». Занимаясь организаціею школъ въ Фульнекѣ, онъ въ то же время подготовлялъ рядъ сочиненій по части общественнаго воспитанія и обученія, которыя въ скоромъ времени доставили ему европейскую извѣстность. Дѣятельностью его заинтересовались не только современные ему ученые и педагоги, но и государственные люди разныхъ странъ, и онъ неодно-

кратно былъ приглашаемъ въ Швецію, Англію, Францію, для преобразованія школъ въ этихъ государствахъ. Къ несчастію, время, въ которое Коменскому пришлось дѣйствовать, повсюду было самое смутное, и онъ, убѣгая отъ ужасовъ войны, вынужденъ былъ безпрестанно переселяться изъ одного государства въ другое. При такихъ печальныхъ обстоятельствахъ ему не удалось осуществить свои планы и содѣйствовать лучшему устройству школъ въ Европѣ; онъ могъ оставить потомству только свои благія предположенія, т. е. сочиненія, полное собраніе которыхъ (4 толстыхъ тома in quarto) издано имъ въ Амстердамѣ въ 1657 году *).

Хотя Коменскій касался почти всѣхъ отраслей воспитанія и обученія, но спеціально объ обученіи грамотѣ онъ ничего не написалъ; тѣмъ не менѣе, изъ изданнаго имъ въ 1657 году «Живописнаго міра» (Orbis pictus), представляющаго нѣчто въ родѣ илюстрованной энциклопедіи элементарныхъ знаній и написаннаго на нѣмецкомъ и латинскомъ языкахъ, легко убѣдиться, что онъ, подобно Икельзамеру, додумался до аналитическаго звукового способа. Илюстрація, помѣщенная во главѣ этого сочиненія, содержитъ въ себѣ такъ-наз. Коменскимъ «живую азбуку», т. е. изображеніе различныхъ животныхъ, крикъ которыхъ сходенъ съ членораздѣльными звуками человѣческой рѣчи (таблица эта вос-

*) Сочиненія Коменскаго въ этомъ изданіи написаны всѣ на латинскомъ языкѣ подъ слѣдующимъ заглавіемъ: J. A. Comenii Opera Didactica omnia. Variis hucusque occasionibus scripta, diversisque locis edita: nunc autem non tantum in unam, ut simul sint, collecta, sed et ultimo conatu in Systema unum mechanice constructum, redacta. Amsterdami, Impensis D. Laurentii de Geer, Excuderunt Christophorus Cunradus, et Gabriel à Roy. Anno MDCLVII. (Т. е. Я. А. Коменскаго совокупныя дидактическія сочиненія. До сихъ поръ при различныхъ случаяхъ написанныя и въ различныхъ мѣстностяхъ изданныя: нынѣ же не только воедино, чтобы вмѣстѣ были, собранныя, но и послѣднимъ опытомъ въ механически построенную систему приведенныя. Амстердамъ, иждивеніемъ г. Лаврентія де Геръ напечатаны Христофоромъ Кунрадомъ и Гавріиломъ à Рой, 1657 г.) Довольно обстоятельное описаніе дѣятельности Коменскаго и краткое изложеніе того, что содержится въ важнѣйшихъ его сочиненіяхъ, читатели найдутъ въ III томѣ Исторіи педагогики К. Шмидта. Переводъ Э. Циммермана. Москва. 1880 г., стран. 357—389.

произведена нами въ точности и приложена въ концѣ); а въ предисловіи онъ говоритъ, между прочимъ, слѣдующее:

«При обученіи родному языку книга эта даетъ *возможность научить дѣтей чтенію гораздо легче, чѣмъ это совершалось донынѣ*, такъ-какъ впереди приложенъ *фигурный алфавитъ*, именно письменные знаки всѣхъ буквъ, и рядомъ съ каждою буквою изображеніе животныхъ, коего голосъ опою буквою выражается. Изъ созерцанія фигуры животнаго учащійся легко можетъ припомнить, какъ произносится каждая буква, пока его воображеніе, укрѣпленное упражненіемъ, не изловчитъ его во всемъ. Если онъ затѣмъ еще нѣсколько опознается въ какой-нибудь *буквослагательной таблицѣ* (Buchstabirtafel, какую приложить къ этой книжкѣ считалось излишнимъ), то можетъ перейти къ *разсматриванію* помѣщенныхъ въ этой книгѣ *картинокъ* и поставленныхъ надъ ними *заголовковъ*. Тутъ опять созерцаніе изображеннаго предмета напомнитъ ученику названіе предмета и какъ слѣдуетъ читать надпись картинки. Пробѣжавъ такимъ образомъ всю книгу, ученикъ не преминетъ, *посредствомъ однихъ только картинныхъ надписей*, научиться читать, и притомъ — замѣтьте — *безъ обременительной головоломицины* (Kopfmarterung), *сопровождающей обычно употребительное буквосложеніе*, котораго такимъ образомъ можно совершенно избѣжать. Ибо неоднократно повторенное просматриваніе этой книжки дастъ ученику возможность, при помощи приложенныхъ къ картинкамъ описаній, пріобрѣсти умѣнье читать.

Изъ приведенныхъ словъ ясно, что обученіе грамотѣ представлялось Коменскому уже въ томъ видѣ, въ какомъ оно является въ новѣйшее время у Фогеля и Бёме. Но въ школахъ, устроенныхъ Коменскимъ, способъ этотъ не примѣнялся, какъ это видно изъ примѣрныхъ уроковъ, изложенныхъ въ его Schola ludus (томъ III его сочиненій, стран. 916 и слѣд.), т. е. драматизированной имъ школьной дѣятельности. Во второй и третьей сценахъ 3-го дѣйствія встрѣчаются слѣдующіе разговоры между посѣтителями и учителемъ, съ одной стороны, и между учителемъ и учениками—съ другой. *)

---

*) Съ 1650 по 1654 г. Коменскій проживалъ въ Патакѣ, въ Венгріи, гдѣ онъ завѣдывалъ устроенною имъ провинціальною школою. Для этой

I.

Одинъ изъ посѣтителей. Скажи, какой наукѣ ты учишь ихъ (т. е. дѣтей)?

Учитель. Я учу ихъ еще не самой наукѣ (мудрости), а облегчаю имъ только путь къ ней, именно тѣмъ, что въ короткое время и пріятнымъ для нихъ образомъ знакомлю ихъ съ азбукою, этимъ универсальнымъ средствомъ для пріобрѣтенія всякаго рода знаній и ключомъ къ сокровищамъ науки.

Посѣт. Въ какой срокъ ты ихъ научаешь этому?

Учит. Въ одинъ мѣсяцъ.

Посѣт. Какъ скоро однако! Какимъ же способомъ?

Учит. Единственное пособіе мое—*таблица эта*! На ней я показываю дѣтямъ нарисованный *живой алфавитъ*, т. е. животныхъ, издающихъ звуки, сходные съ произношеніемъ отдѣльныхъ буквъ. Итакъ новичокъ, всматриваясь въ любое изъ изображенныхъ тутъ животныхъ и подражая издаваемому имъ крику, по неволѣ произноситъ звукъ соотвѣтствующей буквы, а по приложенной подлѣ животнаго буквенной фигурѣ онъ узнаетъ, какъ пишется эта буква, и самъ научается ее писать.

Посѣт. Какъ это? Покажите мнѣ на дѣлѣ.

Учит. Охотно. Вотъ новички, порученные мнѣ только со вчерашняго дня и не знающіе еще буквъ. Я и стану обучать ихъ буквамъ въ вашемъ присутствіи. Дѣти, подойдите, поиграемъ этими картинками. (Показывая на первый рисунокъ:) Что это такое?

Одинъ изъ учениковъ. Птица.

школы собственно онъ и составилъ упомянутый выше «Живописный міръ»; но такъ-какъ онъ въ то время не могъ найти граверовъ для изготовленія иллюстрацій, то книга эта осталась неизданною до 1657 г. Въ замѣнъ ея онъ, для облегченія учащимся ученія и доставленія имъ удовольствія, написалъ нѣсколько пьесъ въ драматической формѣ подъ заглавіемъ: Schola Ludus seu Encyclopaedia viva (т. е. Школа игра, или живая энциклопедія), которыя и были представлены учащимися въ 1654 году. Въ приводимыхъ нами двухъ сценахъ выпущено все, что не относится прямо къ обученію грамотѣ, и греческія имена *Птоломей, Эратосфенъ, Платонъ, Аполлонъ* и т. д., которыя даны дѣйствующимъ лицамъ, замѣнены общимъ названіемъ «*посѣтитель*».

Учит. Вѣрно; но какая птица?

Ученикъ. Не знаю.

Учит. Ты, слѣдующій.

Другой ученикъ. Не знаю.

Учит. Такъ я скажу вамъ: это ворона. А знаешь ли ты, какъ ворона кричитъ?

Ученикъ. Нѣтъ, не знаю.

Учит. Она кричитъ: А, А, А. Подражайте.

Учен. А, А, А.

Учит. Слѣдующій.

Другой. А, А, А.

Учит. Хорошо. А знаешь ли ты, какъ этотъ звукъ изображается?

Учен. Не знаю.

Учит. Никто изъ васъ не знаетъ?

Учен. Никто.

Учит. Такъ я вамъ покажу. Вотъ здѣсь уже нарисована *А*, и если кто изъ васъ увидитъ эту фигуру въ какой-нибудь книгѣ, то долженъ произносить (какъ ворона кричитъ): А, А, А.

[*NB. За тѣмъ учитель показываетъ ученикамъ, гдѣ въ словахъ, изображенныхъ на той же таблицѣ, встрѣчается эта буква, а потомъ заставляетъ и ихъ самихъ отыскивать ее, пока они не научатся находить, т. е. узнавать ее.*]

Учит. Хотите ли вы умѣть и нарисовать эту букву?

Учен. Хотимъ.

Учит. Научиться этому очень легко. Ты *N.* начни первый, а вы остальные смотрите. Вотъ тебѣ деревянный грифель. Возьми его тремя пальцами правой руки (*такъ*) и води имъ по этой буквѣ (*такъ*). [*По указанію учителя, ученикъ повторяетъ это нѣсколько разъ.*] Теперь возьми мѣлъ и напиши эту букву вотъ на этомъ черномъ пространствѣ доски, возлѣ прежней. (*Смотря на букву А въ таблицѣ, ученикъ пробуетъ начертить ее нѣсколько разъ.* И такъ онъ пишетъ все ту же букву, *пока не научится изображать ее, если не вполнѣ хорошо, то по крайней мѣрѣ сколько-нибудь похоже. Такъ же точно упражняются и второй и третій ученики*). Ты, какъ произносишь то, что написалъ?

Учен. А.

Учит. Вѣрно, хвалю.

Посѣт. Итакъ одной буквы ты ихъ уже научилъ?

Учит. Научилъ.

Посѣт. А какъ ты поступаешь дальше?

Учит. Все такимъ же образомъ: у меня всегда одинъ и тотъ же пріемъ.

Посѣт. Но ученики, прежде чѣмъ изучатъ всѣ буквы, забудутъ выученныя раньше.

Учит. Не могутъ забыть; ибо слѣдующую букву мы беремъ не отдѣльно, а вмѣстѣ съ предъидущею, такъ: *a—b*, *b—a*, *a—c*, *c—a*, *a—d*, *d—a* и т. д. А по изученіи всего алфавита всѣ буквы сочетаются самымъ различнымъ образомъ, причемъ ученики постоянно не только произносятъ, но и пишутъ ихъ, такъ-что начинаютъ тогда писать и свои имена и понимать употребленіе буквъ: *c-g-o*, *t-u*, *i-s*, *p-a-u-l-u-s*, *p-e-t-r-u-s* и т. д.

Посѣт. А какого рода состязанія у твоихъ учениковъ при этихъ упражненіяхъ?

Учит. Показывая на картинку, одинъ спрашиваетъ другого, что это такое? А другой отвѣчаетъ: *Agnus*, *Anser*, *Urpa*, *Ursus* (барашекъ, гусь, удодъ, медвѣдь) и т. д. Какъ кричитъ барашекъ? *Bee* (*бе*). А какъ ты это напишешь? Такъ: *B*. Вотъ какъ ученики проходятъ всю таблицу, а за тѣмъ повторяютъ то же самое и наизусть.

Посѣт. А если кто чего-либо не знаетъ, то какъ его наказываютъ?

Учит. Его осмѣиваютъ, или же онъ получаетъ легкій щелчокъ отъ того, на чей вопросъ онъ не съумѣлъ отвѣтить. Или я даю ученикамъ орѣхи, и тотъ, кто небреженъ, лишается ихъ, горюетъ о своей потерѣ и за тѣмъ бываетъ внимательнѣе.

Посѣт. А когда весь алфавитъ уже усвоенъ учениками, что ты тогда съ ними дѣлаешь?

Учит. Перевожу ихъ въ классъ, гдѣ учатъ читать.

II.

(Призывается учитель съ учениками слѣдующаго класса.)

Посѣт. Другъ, чему учишь ты этихъ учениковъ твоихъ?

Учит. Они учатся у меня правильно читать и писать, началамъ счета и пѣнія, и продолжаютъ учиться нравственности и благочестію.

Посѣт. Какія это книги у васъ въ рукахъ, у тебя и учениковъ твоихъ?

Учит. Это начальный учебникъ чтенія и письма, счета и пѣнія; онъ же и учебникъ нравственности и благочестія.

Посѣт. Покажи. (*Учитель передаетъ ему экземпляръ; посѣтитель раскрываетъ его:*) Что означаютъ эти столь различныя *точки, черточки, крестики, круги, полукруги?*

Учит. Съ нихъ, какъ основъ *каллиграфіи,* начинаются упражненія въ письмѣ; ибо изъ нихъ слагаются формы буквъ, какъ показываетъ слѣдующая таблица.

Посѣт. Слѣдовательно ты уже съ самаго начала пріучаешь ихъ писать красиво?

Учит. Лучше съ самаго начала дѣлать все хорошо, чѣмъ дурно; а каждая вещь имѣетъ свое начало.

Посѣт. Проэкзаменуй самъ этихъ учениковъ.

Учит. (ближайшему). Прочти третью таблицу складовъ.

Первый ученикъ. Arb, erb, irb, orb, urb. Bra, bre, bri, bro, bru. Bar, ber, bir, bor, bur, и т. д.

Учит. Слѣдующій, двусложныя слова.

Третій ученикъ. Aper, Caper, Lignum, Tignum, Unda, Munda, и т. д.

Учит. А ты читай трехсложныя.

Четвертый ученикъ. Allium, Pallium, Humerus, Numerus, Lilium, Milium. и т. д.

Учит. Довольно. Ты, слѣдующій, читай четырехсложныя.

Пятый ученикъ. Beatitas, Foelicitas, и т. д.

Учит. Остановись. Я вижу, тебѣ извѣстны слова, состоящія изъ четырехъ и болѣе слоговъ. Слѣдующій, читай наставленія нравственности.

Шестой ученикъ. Disce Mores. Virtutem ama. Vitium fuge. Deum time. (Изучай добрые нравы. Люби добродѣтель. Избѣгай порока. Бойся Бога.) И т. д.

Эти два образца уроковъ грамоты показываютъ, что на практикѣ дѣло велось совсѣмъ не такъ, какъ должно было

вестись по первоначальной идѣѣ Коменскаго, высказанной имъ въ предисловіи къ «Живописному міру». Можно даже сказать, что употребляемый въ этихъ урокахъ способъ обученія мало чѣмъ различается отъ обычнаго буквослагательнаго способа. Такъ напр. послѣдовательность въ сообщеніи учебнаго матерьяла совершенно та же, т. е. дѣти знакомятся сперва съ буквами въ алфавитномъ порядкѣ, потомъ переходятъ къ складамъ и наконецъ упражняются въ чтеніи двусложныхъ и многосложныхъ словъ. Вся разница заключается только въ томъ, что знакомство съ буквами облегчается дѣтямъ во-1) помощью фигурной таблицы и во-2) тѣмъ, что для скорѣйшаго и болѣе прочнаго усвоенія буквенныхъ формъ учениковъ заставляютъ копировать эти формы. Принять копировку эту за упражненіе въ письмѣ, очевидно, нельзя, такъкакъ на таблицѣ были однѣ только печатныя буквы. Что ученики за тѣмъ, во второмъ классѣ, знакомились и съ рукописными буквами и упражнялись въ письмѣ, это вѣрно; но чтобы письмо это находилось въ какой-либо связи съ упражненіями въ чтеніи, этого изъ урока не видно. Далѣе, устранено, повидимому, и мучительное чтеніе по складамъ, хотя и трудно сказать, какимъ путемъ собственно ученики доводились до связнаго произношенія слоговъ и словъ, путемъ ли буквосложенія или путемъ звукосліянія; ибо изъ приведенныхъ примѣровъ: *a—b*, *b—a*, *c—g—o* и т. д. трудно вывести какое-либо опредѣленное заключеніе въ этомъ отношеніи. Правда, при прохожденіи фигурнаго алфавита говорится о звукахъ членораздѣльной рѣчи, но въ результатѣ получается только названіе согласной буквы. Такъ напр. на вопросъ: «Какъ кричитъ барашекъ?» получается отвѣтъ: «*Вее*» (*бе*), и за тѣмъ слѣдуетъ вопросъ: «Какъ пишется эта буква?» а о томъ, что буква эта есть знакъ для звука *бъ*, вовсе и не упоминается. Поэтому весьма сомнительно, чтобы звукосліяніе играло какую-либо роль у учителей Патакской школы; но еслибы на счетъ этого и не было никакого сомнѣнія, то все-таки очевидно, что обученіе грамотѣ въ школѣ Коменскаго велось путемъ синтетическимъ и не согласовалось съ высказаннымъ имъ же самимъ взглядомъ. Объяснить себѣ этотъ раз-

ладъ практики съ теоріею можно только тѣмъ, что Коменскій не находилъ между учителями такихъ лицъ, которыя были бы въ состояніи понять его и взяться за выполненіе придуманнаго имъ способа обученія. Дѣйствительно, изъ писемъ Коменскаго къ разнымъ лицамъ извѣстно, что онъ неоднократно жаловался не только на смутное время, тормозящее его дѣятельность, но и на своихъ сотрудниковъ, не способныхъ и не желающихъ вникнуть въ его идеи и планы; при осуществленіи какого-либо плана на практикѣ ему безпрестанно приходится бороться съ невѣжествомъ, упрямствомъ и рутиною учителей. Поэтому онъ по неволѣ долженъ былъ примиряться съ первобытными способами обученія, которыхъ держались современные ему учителя, и довольствоваться улучшеніемъ этихъ способовъ посредствомъ вставки въ нихъ того или другого придуманнаго имъ пріема, облегчающаго ученикамъ усвоеніе учебнаго предмета.

Такимъ образомъ еще разъ подтверждается высказанная нами выше истина, что «умственное развитіе человѣчества подчинено закону строгой постепенности и никакихъ скачковъ не допускаетъ». Хотя мысль о правильномъ, естественномъ способѣ обученія грамотѣ зародилась въ умахъ нѣкоторыхъ педагоговъ и очень рано, но найти себѣ плодотворную почву и распространиться въ массѣ учителей она не могла. Масса эта еще долго оставалась на пути рутины.

3. Видоизмѣненія буквослагательнаго способа.

Отъ тѣхъ немногочисленныхъ школъ для народа, которыя возникли въ эпоху Реформаціи и въ началѣ 17-го вѣка, послѣ 30-лѣтней войны не осталось и слѣда; и хотя по заключеніи Вестфальскаго мира правительства, духовныя управленія и магистраты издаютъ указы объ учрежденіи вновь такихъ школъ, но указы эти, большею частію, остаются неисполненными — за недостаткомъ какъ матерьяльныхъ средствъ, такъ и учительскаго персонала. А гдѣ и удается учредить школу, тамъ она пустуетъ, такъ-какъ обнищавшій народъ, въ погонѣ за насущнымъ хлѣбомъ, относится совершенно равнодушно къ

предлагаемой чадамъ его духовной пищѣ. Къ тому же вскорѣ по вступленіи на французскій престолъ Людовика XIV (1661 г.), въ Европѣ наступаетъ опять цѣлый рядъ новыхъ войнъ, продолжающійся, хотя и съ нѣкоторыми перерывами, до начала настоящаго столѣтія. Человѣчество, конечно, и въ эти тревожныя времена не перестаетъ итти впередъ по пути просвѣщенія, но отъ плодовъ его менѣе всего достается на долю народныхъ массъ. Вопросъ же о народномъ образованіи выдвигается на первый планъ лишь со второй половины 18-го столѣтія. Главный толчокъ по этому важному вопросу данъ былъ сочиненіемъ французскаго мыслителя *Ж. Ж. Руссо*: Emile ou de l'éducation, вышедшимъ въ 1762 году и сдѣлавшимся въ скоромъ времени своего рода евангеліемъ для педагоговъ, особенно въ Германіи, гдѣ образовалась цѣлая школа такъ-наз. *филантропистовъ*, поставившихъ себѣ цѣлью распространять и осуществлять на практикѣ воспитательные принципы знаменитаго женевца. Во главѣ этихъ дѣятелей стоялъ *Іоаннъ Бернардъ Базедовъ*, учредившій въ 1774 году, въ г. Дессау, первое учебно-воспитательное заведеніе подъ названіемъ *филантропина* (учрежденіе человѣколюбія), въ которомъ всѣ учебные предметы преподавались по новымъ методамъ, изобрѣтеннымъ или самимъ Базедовымъ, или его сотрудниками. По образцу этого филантропина вскорѣ учреждены были и другія, подобныя же заведенія. Хотя заведенія эти назначались для воспитанія и обученія дѣтей преимущественно зажиточныхъ людей, но они не остались безъ вліянія и на народное образованіе. Одинъ изъ друзей Базедова, богатый Бранденбургскій помѣщикъ *Рохов*ъ, радѣя о благѣ своихъ крестьянъ, задумалъ устроить въ принадлежавшихъ ему имѣніяхъ школы для крестьянскихъ дѣтей на новыхъ, признанныхъ филантропистами началахъ. Первая такая школа, устроенная въ имѣніи Реканѣ, была ведена, подъ личнымъ руководствомъ Рохова, съ такимъ успѣхомъ, что обратила на себя вниманіе Прусскаго правительства, которое приказало принять эту школу за образецъ при учрежденіи правительственныхъ сельскихъ школъ и стало посылать къ Рохову учителей для изученія принятыхъ у него способовъ обученія.

Тому же примѣру послѣдовало и Австрійское правительство. Эти мѣропріятія на пользу народнаго образованія были, конечно, не болѣе какъ капля въ морѣ. Но начало было сдѣлано; а нѣсколько лѣтъ спустя на педагогическомъ поприщѣ появился новый боецъ, которому удалось завоевать для народныхъ школъ болѣе обширную область. То былъ швейцарецъ *Генрихъ Песталоцци*, съ юныхъ лѣтъ мечтавшій только о томъ, какъ бы помочь народу и вывести его изъ бѣдственнаго его положенія. Съ этою цѣлью онъ живетъ много лѣтъ среди самого народа, занимаясь сельскимъ хозяйствомъ,—затѣмъ углубляется въ педагогическіе вопросы, дѣлается писателемъ и горячимъ поборникомъ народнаго образованія, наконецъ принимается самъ за обученіе малыхъ дѣтей и въ 1800 году основываетъ въ Бургдорфѣ (въ кантонѣ Бернѣ) институтъ, въ которомъ старается примѣнить выработанные имъ принципы элементарнаго обученія, этого, по его мнѣнію, вѣрнѣйшаго средства къ умственному и нравственному развитію народныхъ массъ. Тутъ педагогическая дѣятельность Песталоцци пріобрѣтаетъ европейскую извѣстность. Въ Иверднонъ (въ кант. Вадтъ), куда институтъ былъ переведенъ въ 1805 году, къ нему присылались питомцы не только изъ различныхъ кантоновъ Швейцаріи, но и изъ чужихъ странъ: изъ Германіи, Франціи, Италіи, Испаніи, Россіи и Сѣв. Америки. Сюда пріѣзжали и молодые педагоги, чтобы изучить методу Песталоцци и за тѣмъ сдѣлаться его апостолами. Наконецъ со всѣхъ странъ къ нему являются и владѣтельные князья, вельможи и сановники, ученые и опытные педагоги, чтобы познакомиться съ дѣятельностью института. А между-тѣмъ заведеніе это было далеко отъ совершенства; оно не могло похвалиться образцовою организаціею и походило скорѣе на педагогическую лабораторію, въ которой производились разнаго рода опыты и изыскивались новые, сообразные съ дѣтскою природою способы обученія; но та высокая, общеполезная цѣль, которая преслѣдовалась старикомъ Песталоцци и его сотрудниками, то воодушевленіе, съ которымъ эти труженики предавались своему дѣлу, заставляли посѣтителей забывать о недостаткахъ института и внушали имъ живѣй-

шій интересъ ко всему, что тутъ совершалось; большинство уѣзжало не только съ новымъ взглядомъ на народное образованіе, но и съ твердымъ намѣреніемъ способствовать по мѣрѣ силъ распространенію этого благого дѣла. Такимъ путемъ вопросъ о народномъ образованіи и средствахъ къ нему становится мало-по-малу вопросомъ общимъ и первостепенной важности; правительства всѣхъ странъ начинаютъ заботиться о немъ и съ этою цѣлью учреждаютъ заведенія для подготовленія народныхъ учителей; педагоги же, съ своей стороны, принимаются за усиленную разработку методики по всѣмъ отраслямъ элементарнаго обученія.

Понятно, что вниманіе ихъ обращается и на обученіе грамотѣ — даже прежде всего, такъ-какъ оно повсюду велось по старинному буквослагательному способу. Не находя новаго пути, педагоги стараются, по возможности, улучшить этотъ способъ и цѣлесообразно измѣнить его во всѣхъ частяхъ и пріемахъ. Такое болѣе или менѣе совершенное видоизмѣненіе буквослагательнаго способа представляютъ способы *Базедова*, *Песталоцци* и *Пёльмана*.

а. Способъ Базедова. Еще до основанія Филантропина Базедовъ издалъ букварь подъ заглавіемъ: «Kleines Buch für Kinder aller Stände. Leipzig 1771. (Книжка для дѣтей всѣхъ сословій.) Въ то же время издано имъ еще сочиненіе подъ заглавіемъ: «Kleines Buch für Eltern und Lehrer aller Stände» (Книжка для родителей и учителей всѣхъ сословій), въ которомъ, рядомъ съ полезными наставленіями относительно обращенія съ дѣтьми до и послѣ рожденія, находится и наставленіе, какъ обучать дѣтей грамотѣ. Это наставленіе повторено и въ его *Дѣтской энциклопедіи* *), гдѣ самый способъ объясненъ примѣромъ: «какъ маленькій Францъ учился чтенію». Наконецъ, одиннадцать лѣтъ спустя,

*) Сочиненіе это есть подражаніе «Живописному міру» (Orbis pictus) Коменскаго и вышло въ свѣтъ въ 1774 году на 3 языкахъ, со 100 раскрашенными картинами. Полное заглавіе его было: Elementarwerk. Ein encyklopaedisches Methoden- und Bildungsbuch für Kindererziehung und Jugendunterricht. (Элементарное руководство. Энциклопедическая образовательная книга для воспитанія дѣтей и образованія юношества.)

Базедовъ издалъ еще методическое руководство къ обученію чтенію подъ довольно страннымъ, чтобы не сказать «шарлатанскимъ» заглавіемъ: «Неожиданно великое усовершенствованіе искуства обучать чтенію». Если привести мысли, высказанныя въ этихъ четырехъ книгахъ объ обученіи грамотѣ, въ систематическую связь, то представится способъ, заключающій въ себѣ слѣдующія ступени: 1) подготовительныя упражненія, 2) игра въ буквы, 3) игра въ склады и 4) упражненія въ чтеніи собственно.

1) Подготовительныя упражненія, названныя у Базедова «упражненіями органовъ рѣчи», описываются имъ такимъ образомъ: «Ежедневно, въ назначенное время, малолѣтнему Францу подсказывали гласныя: *a*, *e*, *u*, *o*, *y*, до тѣхъ поръ, пока онъ не научился произносить ихъ; за тѣмъ его учили произносить въ извѣстномъ порядкѣ и согласныя буквы—сперва губныя (м, б, п, ф, в), потомъ язычныя (д, т, л, н), гортанныя (г, х, к), наконецъ зубныя (р, с, з, ш, ц, и т. д.)» *). Ко всѣмъ этимъ согласнымъ Базедовъ, называя ихъ, прибавляетъ едва слышную *e*, въ родѣ французской нѣмой *e* (*e* muet), и такимъ образомъ даетъ имъ слѣдующія названія, весьма близкія къ ихъ настоящимъ звукамъ: бё, вё, гё, дё, жё, зё, кё, лё, мё, нё, пё, рё, сё, тё, фё, хё, цё, чё, шё, шё щё.

Поупражнявшись достаточно въ произношеніи каждаго изъ вышеприведенныхъ разрядовъ согласныхъ буквъ, ученикъ произноситъ вслѣдъ за учителемъ слова, въ которыхъ содержатся звуки одного разряда (напр. *мама*, *баба*, *папа*, *дѣдъ*, *тятя* и т. д.), а подъ конецъ—слова съ буквами всѣхъ четырехъ разрядовъ (напр. *прутикъ*). При этомъ Базедовъ совѣтуетъ избирать слова, означающія знакомые и преимущественно пріятные для ребенка предметы, напр. слова *груша*, *булка* и т. п. «Развитіе органовъ рѣчи у дѣтей—говоритъ онъ въ «Книжкѣ для родителей»—должна быть вашею первою заботою. Для этого показывайте дѣтямъ разные предметы, явственно называйте ихъ соотвѣтствующими сло-

*) Замѣнивъ нѣмецкія буквы подлинника русскими, мы однако строго придерживались классификаціи, принятой Базедовымъ.

вами и, не принуждая дѣтей, спокойно ждите, пока они не произнесутъ этихъ названій сами. Если произношеніе ихъ невѣрно, то не укоряйте ихъ за это ни словами, ни жестами, а будьте довольны всѣмъ, что говорятъ дѣти. Только начинайте всегда съ легкихъ словъ и постепенно переходите къ болѣе труднымъ. Чтобы возбудить въ дѣтяхъ охоту къ такимъ упражненіямъ и избѣгнуть принужденія, условьтесь потихоньку съ вашимъ мужемъ или женою, съ знакомыми, взрослыми, дѣтьми и прислугою, чтобы они иногда играли съ вами въ такую игру, въ которой одинъ произноситъ разныя слова, а другой повторяетъ ихъ за нимъ. При этомъ взрослые должны иногда дѣлать тѣ же ошибки, какія дѣлаютъ дѣти, и тогда одинъ изъ собесѣдниковъ долженъ замѣтить: «не такъ, а вотъ какъ». Но если такія ошибки сдѣлаютъ дѣти, то не показывайте имъ при этомъ ни малѣйшаго вида неудовольствія. Мнѣ извѣстно, что одинъ ребенокъ, задолго до окончанія второго года отъ рожденія, этимъ способомъ усвоилъ себѣ правильный выговоръ большей части слоговъ и словъ, и обученіе никому не стоило ни времени, ни труда.» — «Только выбирайте для этихъ упражненій преимущественно пріятные предметы, напр. *медъ*, *хлѣбъ*, *изюмъ*, *миндаль*, *сахаръ*, *яблоки* и т. п. Пусть иногда — впрочемъ, изрѣдка только — отецъ или мать скажетъ: «А что, не дать ли намъ Францушкѣ, во время игры въ слова, изюминку?— Когда игра эта сдѣлается уже ненужною, то выбирайте, вмѣсто нея, по очереди, то *игру въ буквы*, то *игру въ склады*.»

2) Игра въ буквы. Что разумѣетъ подъ этою игрою Базедовъ и какъ за нее приняться, лучше всего видно изъ слѣдующихъ словъ его: «Пусть калиграфъ или живописецъ изобразитъ на бѣлой карточкѣ нѣсколько строчныхъ печатныхъ **а** различной величины, на другой такой же карточкѣ нѣсколько строчныхъ **б** и т. д. до самой послѣдней буквы. Эти карточки и употребляйте для игры. Возьмите 4 или 5 карточекъ, — изъ нихъ на одной должно быть изображеніе той буквы, съ которою вы прежде всего хотите познакомить дѣтей, — и раздайте эти карточки присутствующимъ лицамъ

и дѣтямъ съ условіемъ, что тотъ, кто получитъ извѣстную букву, будетъ *счастливцемъ* (Glückskind), ибо ему дадутъ понюхать какой-нибудь цвѣтокъ или другой какой-нибудь предметъ пріятнаго запаха, или съѣсть изюминку, кусочекъ груши или яблока, или посмотрѣть картинку, или нѣсколько времени посидѣть на мягкомъ креслѣ, или надѣть шляпу съ какими-нибудь украшеніями, или поиграть на какомъ-нибудь инструментѣ, и т. п.»

«Когда дѣти знаютъ а, то счастливцемъ будетъ тотъ, кто получитъ б, потомъ тотъ, кто получитъ в, и т. д. до послѣдней буквы. Когда наконецъ дѣти знаютъ уже многія буквы, то раздайте имъ всю азбуку; счастливцемъ же будетъ тотъ, у кого найдется не одна, а двѣ или три извѣстныя буквы; напр. онъ долженъ объявить, что у него есть *д*, *м*, или *к*, *р*, *в*, и т. д. Такъ-какъ это будетъ случаться рѣже, то и награда счастливцу должна быть значительнѣе. Когда дѣтямъ извѣстны уже всѣ строчныя буквы азбуки, то возьмите еще 10 карточекъ, и на каждой напишите по одному изъ десяти первыхъ чиселъ различной величины. Такимъ образомъ дѣти старше двухъ лѣтъ, если посвятить на игру съ ними ежедневно 1/4 часа, обыкновенно выучиваютъ всѣ знаки въ 4 недѣли. Между-тѣмъ калиграфъ приготовитъ еще 24 карточки съ прописными печатными буквами. Каждая изъ этихъ новыхъ карточекъ будетъ содержать одну прописную букву, но различной величины; кромѣ того, на одномъ изъ четырехъ угловъ той же карточки помѣщается строчная буква, соотвѣтствующая прописной. Въ кучку буквъ, раздаваемыхъ дѣтямъ, примѣшиваются при раздачѣ прописныя буквы одна за другою. Счастливецъ долженъ имѣть извѣстную прописную букву, потомъ двѣ, потомъ три и т. д. За тѣмъ берется нѣсколько карточекъ, изъ которыхъ на каждой пишется нѣсколько буквъ, очень сходныхъ по своему начертанію и подающихъ поводъ къ ошибкамъ, напр. **с** и **е**, **п** и **н**; тогда счастливцемъ будетъ тотъ, кто первый получитъ такую карточку и вѣрно различитъ на ней буквы.

3) Игра въ склады. Относительно этой игры Базедовъ даетъ слѣдующее наставленіе. «Замѣтьте, что для

облегченія дѣтямъ вы должны употреблять нѣкоторыя названія буквъ, до сихъ поръ еще не извѣстныя дѣтямъ. Такъ напр, *я*, *ё*, *ю*, *ай*, *ей*, *ой*, *уй*. Произнося какой-нибудь слогъ, или какое-нибудь слово, никогда не произносите тѣхъ буквъ, которыя не нужны для выговора этого слога или этого слова, хотя бы тотъ и другое въ печати или въ письмѣ выражались и бо́льшимъ количествомъ буквъ, нежели сколько необходимо для ихъ произношенія. Такъ напр. говорите не *с*, *о*, *л*, *н*, *ц*, *с*, но *с*, *о*, *н*, *ц*, *с*, не *и*, *с*, *к*, *р*, *е*, *н*, *н*, *і*, *й*, но *и*, *с*, *к*, *р*, *е*, *н*, *и*. Кромѣ того, не употребляйте ни *і*, ни *ѵ*; не говорите ни *ѳита*, ни *ять*, ни *э оборотная*, но всегда *и*, *фё*, *е*. Пропустите въ началѣ *ц*, *ч*, *щ*, потому-что буквы эти составлены изъ *тс*, *тш* и *штш* *). »

Базедовъ составилъ таблицу, въ которой склады, расположенные въ извѣстномъ порядкѣ, являются въ видѣ постепенныхъ упражненій для отдѣльныхъ органовъ рѣчи. Таблица эта слѣдующая:

Первая игра для губъ: ма, ва, фа, ба, па, ва.
Первая игра для языка: ла, на, да, та.
Первая игра для зубовъ: ра, са, за, ша, жа.
Первая игра для гортани: (собств. задней части нёба): га, ха, ка.
Первая игра для рта: ца, ча, ща.

Вторая игра для губъ: ма, ме, ми, мы, мо, му; ва, ве, ви и т. д.: фа, фе, фи и т. д.; ба, бе, би и т. д. на, не, ни и т. д.
Вторая игра для языка: ла, ле...; да, де...; та те и т. д.
Вторая игра для зубовъ: ра, ре...; са, се...; за, зе и т. д.
Вторая игра для гортани: га, ге, ги...; ха, хе, хи...; ка, ке, ки и т. д.
Вторая игра для рта: ца, це и т. д.

Третья игра для губъ: ам, ем, им..., аф, еф.
Третья игра для языка: ал, ел... ан, ен и т. д.
Третья игра для зубовъ: ар, ер...; ас, ес и т. д.

---

*) Примѣры эти подобраны нами сколь возможно близко къ примѣрамъ подлинника.

Третья игра для гортани: аг, ег... ах, ох и т. д.
Третья игра для рта: ац, ец, иц и т. д.
Игра двугласными звуками: май, вай, дай, рай; мя, вя, дя, ря; нё, вё, рё, сё; дю, тю; ям, ёр, юс, и т. д.

Впрочемъ, Базедовъ вовсе не требовалъ, чтобы ученикъ читалъ эти слоги; ихъ долженъ былъ произносить напередъ учитель. Базедовъ именно говоритъ: «Замѣтьте, однако-жъ, всѣ, кто любитъ дѣтей, что только по окончаніи всѣхъ вышеизложенныхъ упражненій можно дать въ руки дѣтямъ букварь или какую-нибудь другую книгу. Если вы еще не думаете показать ребенку, въ чемъ состоитъ чтеніе, то примите предосторожность, чтобы такое дитя даже не могло играть книгою. И болѣе возрастнымъ дѣтямъ книги должны даваться собственно только для чтенія, а не для забавы, дабы книга оставалась для нихъ всегда предметомъ желанія».

О способѣ, какъ производить данныя на таблицѣ упражненія безъ книги, соблюдая въ нихъ постепенность, Базедовъ говоритъ весьма подробно въ своей «Книжкѣ для родителей».

«Ежедневно, на короткое время, нѣсколько друзей юношества собираются къ дѣтямъ, не показывая ни малѣйшаго вида, что дѣло касается дѣтей. Тутъ одинъ изъ пришедшихъ, будто для собственной забавы, подавая видъ, что его очень занимаютъ разныя сочетанія звуковъ, прочитываетъ часть таблицы; потомъ другой, а тамъ и третій вызываются сдѣлать то же, и т. д. Сначала читаютъ не складывая. Черезъ нѣсколько дней читаютъ то же самое, но при этомъ сперва произносятъ каждую букву отдѣльно, а потомъ произносятъ самый слогъ, или короче: читаютъ по складамъ. Дѣти, если ихъ не принуждаютъ къ этому, навѣрное будутъ заинтересованы этимъ, и внимательно выслушаютъ все или по крайней мѣрѣ бо́льшую часть. Вслѣдствіе этого, названія буквъ весьма скоро до такой степени связываются въ умѣ дѣтей со звукомъ соотвѣтствующихъ словъ, что дѣти будутъ въ состояніи произнести слогъ, если имъ назвать буквы. Старшіе, позволяя имъ это дѣлать, показываютъ видъ удивленія и радости относительно такого умѣнья дѣтей. Но

остерегайтесь приказывать или дѣлать выговоры; иначе испортите все дѣло. Старайтесь также показать видъ, что вы прекратили ваши упражненія по собственному желанію, если замѣчаете, что дѣтямъ это наскучило. Когда дѣти нѣсколько навыкнутъ къ каждому слогу пріискивать соотвѣтствующія ему буквы, и на оборотъ: тогда не выбирайте для этой игры особаго времени, но за столомъ, или какъ-нибудь шутя, задайте имъ буквы и предложите отгадать слогъ. Если имъ это не удастся, то пусть это сдѣлаетъ кто-нибудь другой съ веселымъ видомъ, какъ будто игра эта доставляетъ ему особенное удовольствіе. Такимъ образомъ можно заниматься на ходу, стоя и въ экипажѣ.»

«Теперь положимъ, что дѣти хорошо ознакомились съ тѣми складами, которые показаны въ таблицѣ; тогда надобно приступить къ такимъ складамъ, въ которыхъ сзади или спереди прибавляются новыя согласныя. Возьмемъ напр. слогъ *рос*; прибавьте спереди *п*, выйдетъ *прос*, а по прибавленіи *с — спрос*, и т. д. Такъ должно поступать со всякимъ труднымъ слогомъ; но никогда не продолжайте этихъ упражненій до тѣхъ поръ, что они надоѣдятъ дѣтямъ. Въ случаяхъ же къ придумыванію трудныхъ слоговъ не можетъ быть недостатка: стоитъ только обратить вниманіе на предметы, которые у насъ на глазахъ; напр. *скрипка*, *тряпка*, *обёртка* и т. д. Вы можете отыскать ихъ и въ любой книгѣ. Удѣлите на это упражненіе по нѣскольку минутъ въ день и принимайтесь за него, когда вы и дѣти находитесь въ хорошемъ расположеніи духа. Если хотите узнать, въ состояніи ли ваши дѣти для всѣхъ буквъ находить образующіеся изъ нихъ слоги, то возьмите календарь и сдѣлайте опытъ со всѣми находящимися въ немъ именами, только не съ тѣми, слоги которыхъ уже довольно хорошо извѣстны дѣтямъ. Если они могутъ сложить и разложить всѣ слоги, выбранные изъ календаря, то это служитъ доказательствомъ, что они знакомы со всевозможными слогами; тогда вамъ незачѣмъ болѣе продолжать игру въ склады, тогда вы можете ввести нѣчто новое, а именно: во-первыхъ, говорите имъ слова и предложенія, относящіяся къ понятнымъ и отчасти пріятнымъ для нихъ

предметамъ; напр. *завтра у насъ будутъ гости*; *придутъ дѣти нашихъ сосѣдей.* Послѣ каждаго произнесеннаго вами слова ударьте пальцемъ по столу. Въ приведенномъ примѣрѣ 9 словъ: ударьте по столу 9 разъ. Такимъ образомъ дѣти научатся отличать одно слово отъ другого. Въ другое время такимъ же точно образомъ учите ихъ въ каждомъ словѣ различать число слоговъ. Начинайте съ четырехсложныхъ словъ и оканчивайте односложными; напр. *изюминка, крендели, груша, макъ.* Эти упражненія вы можете продолжать, читая дѣтямъ изъ книги что-нибудь понятное имъ и предлагая имъ считать то слова, то слоги. Этимъ вы научите ихъ отличать слова отъ слоговъ. Обыкновенныя же опредѣленія: что такое слогъ и что такое слово, не ведутъ ни къ чему.»

«Только послѣ всего этого вы можете сказать имъ, что буквы *а, е, и, ы, о, у, я, ё, ю, ай, ей, ой, уй, яй, юй* называются *гласными*, и изъ нихъ первыя шесть суть *простыя* гласныя, а остальныя — *сложныя*, или *двугласныя*; всѣ же прочія имъ извѣстныя буквы называются *согласными.* Коль скоро дѣти будутъ въ состояніи показать вамъ гласныя буквы въ каждомъ слогѣ, то поймутъ и повѣрятъ, когда вы скажете, что ВЪ КАЖДОМЪ СЛОВѢ БЫВАЕТЪ СТОЛЬКО СЛОГОВЪ, СКОЛЬКО ГЛАСНЫХЪ БУКВЪ.»

4) УПРАЖНЕНІЯ ВЪ СВЯЗНОМЪ ЧТЕНІИ. Въ своей Дѣтской энциклопедіи Базедовъ сообщаетъ, что маленькій Францъ научился связному чтенію, послѣ игры въ буквы и въ склады, при помощи особеннаго ящика для чтенія. «Мы устроили, говоритъ онъ, нѣчто въ родѣ типографской кассы, т. е. отпечатали около 20 экземпляровъ каждой буквы, наклеили ихъ на пашку, разрѣзали и расположили ихъ въ ящикѣ, разгороженномъ на отдѣлы, въ алфавитномъ порядкѣ. Устройство это стоило бездѣлицу. Изъ этой наборной кассы, какъ мы ее называли, мы по мѣрѣ надобности вынимали буквы и соединяли ихъ на крышкѣ кассы въ слоги и слова, которые Францъ прочитывалъ очень легко и скоро; потому-что формы и названія буквъ были ему уже знакомы, а соединяя мысленно буквы, ему не трудно было угадать и самое слово.

Въ самомъ дѣлѣ, во-первыхъ, наши названія буквъ, если произносить ихъ одно за другимъ, представляютъ звуки, довольно близкіе къ звукамъ самыхъ словъ; напр. звуки мѣ-е-лѣ (при краткомъ произношеніи окончат. *е*) гораздо легче превратить мысленно въ «*мьлъ*», чѣмъ *эмъ-ятъ-эль*. Во-вторыхъ, Францъ, послѣ изустной игры въ склады, съ невѣроятною скоростью могъ сочетать буквы въ слоги.»

Такъ-какъ въ «Книжкѣ для родителей» Базедовъ не говоритъ еще объ ящикѣ для чтенія, то надо полагать, что онъ былъ наведенъ на эту мысль впослѣдствіи. Въ «Книжкѣ» же онъ говоритъ слѣдующее: «Когда дѣти посредствомъ игры въ буквы выучили малыя буквы, а посредствомъ игры въ склады научились по звуку буквъ угадывать слоги; далѣе, когда они, помощію наблюденія и вашихъ разговоровъ, любезные родители, узнаютъ столько предметовъ, что будутъ въ состояніи понимать вторую главу моей Дѣтской книжки: тогда (но не ранѣе) покажите имъ книгу и въ ней § 1: алфавитъ строчныхъ буквъ, и § 2: цифры девяти первыхъ чиселъ. Дѣти все это уже знаютъ; они могутъ сказать вамъ названія всѣхъ цифръ и буквъ. Радуйтесь этому и скажите имъ, что они скоро будутъ читать, какъ взрослые. Эта надежда будетъ имъ очень пріятна, особенно если вы прежде часто читали имъ изъ этой книги что-нибудь понятное и хорошое, и тѣмъ возбудили въ нихъ желаніе научиться читать. Замѣтьте однако, что маленькимъ дѣтямъ нельзя читать ничего такого, что не объяснено имъ и чѣмъ они не заинтересованы посредствомъ предварительныхъ разговоровъ.»

Чтобы придать болѣе пріятности процесу чтенія, въ «Книжкѣ для дѣтей» съ перваго же урока являются небольшія предложенія, раздѣленныя на слоги и напечатанныя строчными буквами; содержаніе ихъ, по мнѣнію Базедова, столько же занимательно для дѣтей, сколько и понятно, потому-что тутъ рѣчь идетъ все о яствахъ и лакомствахъ. Желаніе сдѣлать пріятнымъ для дѣтей процесъ обученія грамотѣ, навело Базедова даже на мысль —заказывать у булочника буквы изъ тѣста и потомъ давать ихъ дѣтямъ для съѣденія. Многіе принимали это за шутку; но слѣдующее

мѣсто изъ руководства, изданнаго имъ въ 1787 году *), доказываетъ, что онъ вовсе не шутилъ, ибо заказывалъ у булочника и давалъ ѣсть дѣтямъ не только буквы, но и многіе другіе учебные предметы.

«Что стóитъ это печенье?» спрашиваетъ онъ на 33 стран. этого руководства: «Очень не дорого. Дѣтямъ нужно же позавтракать. Поэтому мы печемъ буквы немного повкуснѣе, хотя ихъ можно печь и изъ обыкновеннаго тѣста. Но опыту же мы знаемъ, что ребенку приходится ѣсть буквы никакъ не дольше четырехъ недѣль. Если печенье производится оптомъ, то ежедневный расходъ на каждаго ребенка доходитъ до полфеннига. Въ недѣлю это составитъ 3 феннига, а въ мѣсяцъ одинъ грошъ (т. е. на русскія деньги 4 к. с.). Такую сумму денегъ, кажется, можетъ пожертвовать каждый, какъ бы ни былъ бѣденъ. А что, еслибы въ каждомъ большомъ городѣ былъ свой школьный пекарь, или у каждаго пекаря была особая корзина съ учебными предметами?! Въ самомъ дѣлѣ, вѣдь съ цифрами дѣти должны познакомиться такъ же рано, какъ и съ буквами; поэтому мы и ихъ съ самаго начала печемъ изъ тѣста. И лишь бы можно было опредѣлить школьнаго пекаря, а ужъ мы ему закажемъ еще много другихъ печеній, необходимыхъ для школы.» **)

Читатель видитъ, что способъ Базедова изобилуетъ странными и смѣшными пріемами; но если не обращать вниманія на эту внѣшнюю сторону дѣла, а вникнуть въ сущность его, то легко убѣдиться, что способъ нѣкогда знаменитаго педагога представляетъ значительныя улучшенія въ сравненіи со старымъ буквослагательнымъ способомъ. Перечислимъ вкратцѣ всѣ встрѣчающіеся въ немъ новые моменты и опредѣлимъ тутъ же степень ихъ пригодности.

---

*) Neues Werkzeug zum Lesenlehren. (Новое пособіе для обученія чтенію.)

**) Должно-быть, тою же педагогическою мыслью руководствуются нынѣ и макаронные фабриканты, изготовляющіе для бульёна макароны не только въ видѣ буквъ и цифръ, но и въ видѣ геометрическихъ фигуръ, такъ-что заботливые родители имѣютъ полную возможность питать любимыхъ чадъ своихъ различными *поучительными* супами.

Во-1) знакомству съ буквами Базедовъ предпосылаетъ *устныя упражненія*, которыя онъ совершенно правильно назвалъ «упражненіями органовъ рѣчи». Дѣйствительно, они и не имѣютъ иной цѣли, какъ довести ребенка до явственнаго произношенія членораздѣльныхъ звуковъ какъ порознь, такъ и въ сочетаніи, а потому и назначаются для дѣтей ранняго возраста, т. е. 2—3 лѣтъ. Къ чтенію же собственно эти чисто ортоэпическія упражненія вовсе не подготовляютъ, а слѣд. не имѣли бы прямого отношенія къ обученію грамотѣ, если бы, для большей цѣлесообразности ихъ и соблюденія постепенности, Базедовъ не счелъ нужнымъ нарушить общепринятый алфавитный порядокъ буквъ и измѣнить даже названія ихъ. Вотъ это-то измѣненіе и можно считать первымъ серьёзнымъ шагомъ къ радикальному преобразованію буквослагательнаго способа. Буквы подсказываются ребенку не подъ рядъ, а мало-по-малу и по категоріямъ — сперва чистыя гласныя, а потомъ согласныя, сгруппированныя по сходству ихъ звуковъ, къ которымъ ближе подходятъ и новыя названія согласныхъ буквъ. *) Этотъ новый порядокъ проявляется, болѣе или менѣе, и на слѣдующихъ ступеняхъ.

Во-2) ознакомленіе съ буквами начинается со строчныхъ буквъ и производится *исподволь*, *безъ принужденія* и не посредствомъ машинальнаго повторенія подсказываемаго, а *самодѣятельностью* ученика, которая, правда, вызывается весьма нерацiональными средствами (игрой. въ родѣ лотерейной, и матерьяльною наградой), но все-таки вызывается. За тѣмъ показываніе одной и той же буквы въ различныхъ размѣрахъ пріемъ положительно хорошій для скорѣйшаго усвоенія существенныхъ признаковъ буквенныхъ формъ.

Въ-3) при знакомствѣ съ буквами Базедовъ *исключаетъ* всѣ такъ-наз. *варіанты*, не означающіе своеобразнаго звука, какъ то: *ѳ*, *ѣ*, *э*, *і*, *ѵ*, и этимъ конечно-также не мало облегчаетъ ученіе.

---

*) Быть-можетъ изъ читателей кто-нибудь замѣтитъ (и вполнѣ справедливо), что распредѣленіе согласныхъ звуковъ по органамъ рѣчи у Базедова неправильное. Но это уже вина не его, а современныхъ ему грамматиковъ, у которыхъ онъ заимствовалъ это распредѣленіе.

Въ-4) послѣ строчныхъ буквъ ученикъ *знакомится съ прописными буквами* тѣмъ же путемъ, т. е. посредствомъ карточекъ и не въ опредѣленномъ порядкѣ. Такъ-какъ для складыванія слоговъ и словъ знаніе прописныхъ буквъ вовсе не нужно, то знакомство съ послѣдними Базедовъ могъ бы оставить до упражненій въ связномъ чтеніи; но тутъ онъ почему-то остался вѣренъ преданію. Это тѣмъ болѣе странно, что въ предложеніяхъ, назначенныхъ имъ для перваго связнаго чтенія, онъ вовсе не употребляетъ прописныхъ буквъ. Но и тутъ нельзя не замѣтить раціональнаго пріема въ сопоставленіи на одной карточкѣ съ прописными буквами знакомыхъ уже ученику строчныхъ буквъ. Этимъ, равно какъ и сравненіемъ буквъ, сходныхъ по очертанію, значительно облегчается усвоеніе различій въ буквенныхъ формахъ.

Въ-5) ознакомившись съ буквами, ученикъ переходитъ къ чтенію простыхъ слоговъ, прямыхъ и обратныхъ. Чтеніе это производится по старинному, т. е. *по складамъ*; но оно значительно облегчается: а) упрощенными названіями буквъ, б) связнымъ произношеніемъ двугласныхъ (*ай*, *ой* и т. д.), в) пропускомъ въ слогахъ всѣхъ нѣмыхъ, т. е. не произносимыхъ буквъ, г) тѣмъ, что складыванію предшествуетъ всегда связное чтеніе слоговъ, и д) отыскиваніемъ тѣхъ же слоговъ въ календарѣ или другой какой-нибудь книгѣ.

Въ-6) *слоги со сложными согласными сочетаніями составляются изъ простыхъ посредствомъ постепеннаго прибавленія спереди и сзади новыхъ согласныхъ* (ад, рад, град; мё, мёр, мёрт, мёртв). Этотъ пріемъ вполнѣ цѣлесообразенъ.

Въ-7) ученикъ научается *различать* въ предложеніи *отдѣльныя слова* и *многосложныя слова раздѣлять на слоги*. Въ этомъ пріемѣ замѣтенъ уже моментъ аналитическій, который, къ сожалѣнію, только не доведенъ до конца, т. е. до разложенія слога на простѣйшіе звуки.

Въ-8) наконецъ Базедовъ переходитъ къ *составленію словъ изъ подвижныхъ буквъ* и къ болѣе или менѣе *связному чтенію составленныхъ словъ*. Только послѣ этого начинается чтеніе по книгѣ.

Итакъ, если и нельзя сказать, что всѣ приведенные пріе-

емы вполнѣ раціональны, то, съ другой стороны, нужно сознаться, что, въ сравненіи съ пріемами стараго буквослагательнаго способа, они гораздо легче и скорѣе ведутъ къ цѣли и вполнѣ примѣнимы не только въ семействѣ, но и въ школѣ. Кромѣ того, нельзя не согласиться, что Базедовъ всячески старался сдѣлать ученіе пріятнымъ для ученика, внушить ему охоту и любовь къ ученію. Правда, форма игры, въ которую онъ облекалъ свое преподаваніе, и вообще средства (лакомства и награды), которыми онъ достигалъ успѣха, отнюдь не могутъ быть одобрены съ нашей, современной точки зрѣнія. Но этотъ промахъ въ выборѣ поощрительныхъ средствъ нисколько не умаляетъ достоинствъ самаго способа и даже не можетъ быть вмѣненъ Базедову въ вину, такъкакъ промахъ этотъ былъ вызванъ условіями жизни тогдашняго времени. Въ то время обращеніе съ дѣтьми было чрезвычайно суровое; какъ въ домашнемъ, такъ и въ общественномъ воспитаніи господствовала безчеловѣчная строгость. Самъ Базедовъ былъ воспитанъ отцомъ до того строгимъ, что онъ неоднократно пытался бѣжать изъ родительскаго дома и однажды дѣйствительно сбѣжалъ. Въ школахъ же каждое новое свѣдѣніе, въ буквальномъ смыслѣ слова, вбивалось въ головы учениковъ. *) Поэтому и не удивительно, что Базедовъ, противодѣйствуя такимъ крайностямъ, самъ впалъ въ противоположную крайность. Какъ съ одной стороны онъ весьма справедливо противопоставилъ суровому обращенію съ дѣтьми ласковое, внушенію страха — внушеніе

*) Какъ въ то время обращались съ учениками, лучше всего видно изъ дневника одного учителя, который въ теченіе своей 50-лѣтней педагогической дѣятельности роздалъ: 911,527 палочныхъ ударовъ, 124,010 розогъ, 20,989 ударовъ линейкой, 136,715 тумаковъ, 10,235 пощечинъ, 7,905 оплеухъ, 1,115,800 подзатыльниковъ; 777 учениковъ онъ переставилъ въ разное время колѣнами на горохъ, на трехгранныя палочки и т. д. и т. д., не считая вовсе различныхъ наказаній, которыя онъ въ крайнихъ случаяхъ импровизировалъ. Изъ упомянутаго числа палочныхъ ударовъ, 800,000 даны за латинскія вокабулы, а изъ числа розогъ 76,000 пришлось за библейскія изреченія. Ругательныхъ словъ у этого учителя было болѣе 3,000, двѣ трети которыхъ онъ почерпнулъ изъ роднаго языка, а одну треть самъ изобрѣлъ. (Raumer: Geschichte der Pädagogik, т. II.)

любви и довѣрія, такъ съ другой стороны, оставаясь вѣренъ однажды принятому принципу: реакціи старому, онъ замѣнилъ серьёзное ученіе игрою и забавою, наказанія — наградами, физическую боль—чувственнымъ удовольствіемъ (лакомствомъ). Наконецъ, мысль придать ученію форму игры принадлежитъ вовсе не одному Базедову и не ему первому: онъ примѣнялъ только на практикѣ то, что проповѣдовалось педагогами-теоретиками и впервые было высказано въ 1693 г. англичаниномъ *Джономъ Локкъ* въ его сочиненіи: Some Thoughts concerning education (Мысли о воспитаніи).

Чтобы читатель самъ могъ судить, въ какой степени Базедовъ находился подъ вліяніемъ упомянутаго мыслителя и насколько его способъ обученія оригиналенъ, мы приведемъ изъ сочиненія Локка почти цѣликомъ то мѣсто, въ которомъ говорится объ обученіи чтенію.

Когда ребенокъ умѣетъ говорить, ему пора *учиться читать*. Но здѣсь позвольте мнѣ снова повторить то, что такъ часто забывается, именно: необходимо позаботиться о томъ, чтобы ученіе никогда не вмѣнялось ребенку въ обязанность и не превращалось въ серьёзный трудъ. Мы естественно, какъ я уже говорилъ, съ самой колыбели любимъ свободу, и потому питаемъ отвращеніе ко многимъ предметамъ единственно по той причинѣ, что они вмѣняются намъ въ обязанность. Я всегда былъ того мнѣнія, что ученіе можно обратить дѣтямъ въ игру и развлеченіе, и что ихъ можно довести до того, что они сами пожелаютъ учиться, если ученье будетъ предложено имъ какъ предметъ, доставляющій человѣку честь, довѣріе, удовольствіе и отдохновеніе, или какъ награда за исполненіе чего-либо другого, или если ихъ никогда не будутъ ни бранить, ни наказывать за нерадивость въ ученіи...

Можно пользоваться игральными костями и игрушками, на которыхъ наклеены буквы, для того чтобы научить дѣтей азбукѣ; не трудно придумать и множество другихъ способовъ, соотвѣтствующихъ нраву дѣтей, чтобы обратить ученье въ игру для нихъ.

Такимъ образомъ дѣти могутъ быть привлечены къ изученію буквъ, могутъ научиться читать, не замѣчая вовсе, чтобы ученіе это чѣмъ-либо отличалось отъ игры, и играя достигнуть того, къ чему другихъ принуждаютъ розгами...

Поэтому я и полагаю, что, приноровивъ къ этой цѣли игрушки, обыкновенно никакой цѣли не имѣющія, можно бы легко придумать способъ научить дѣтей чтенію такъ, чтобы ученіе это казалось имъ игрою. Можно бы напр. заказать костяной многогранникъ въ родѣ того, какой употребляется при Royal-oak Lottery (азартная игра временъ Локка) съ 32-мя или, лучше, съ 24-мя гранями, и на одной изъ этихъ граней наклеить *A*, на другой *B* на третьей *C*, на четвертой *D*. Я предложилъ бы начать только съ этихъ четырехъ буквъ, или даже, для перваго раза, съ двухъ. А когда ребенокъ вполнѣ ознакомился съ ними, то прибавьте еще букву и продолжайте такъ далѣе, пока многогранникъ, имѣя на каждой своей грани по буквѣ, не будетъ заключать въ себѣ всю азбуку. Но я бы желалъ, чтобы этимъ многогранникомъ, въ присутствіи ребенка, играли старшіе; ибо при этой игрѣ можно точно такъ же ставить ставку на выкинутую *A* или *B*, какъ при обыкновенныхъ костяхъ на выкинутую пятерку или шестерку. Но играя между собою, не принуждайте ребенка къ игрѣ, чтобы не обратить ее въ серьёзное занятіе; пусть ребенокъ думаетъ, что игра эта только для взрослыхъ, и будьте увѣрены, что онъ вскорѣ самъ захочетъ принять въ ней участіе. И чтобы онъ не усомнился въ томъ, что это игра, допускайте его къ участію въ ней какъ бы только изъ угожденія; а когда вы кончите ее, положите многогранникъ на открытомъ мѣстѣ, но такъ, чтобы ребенокъ не могъ его достать; имѣя его постоянно въ рукахъ, онъ легко можетъ охладѣть къ игрѣ.

Чтобы поддержать въ ребенкѣ рвеніе къ этой игрѣ, внушите ему, что она составляетъ принадлежность людей, стоящихъ выше его. Когда онъ такимъ образомъ познакомится съ буквами, вы можете замѣнить ихъ слогами, и онъ вскорѣ научится читать, не замѣтивъ самъ, какъ онъ до этого дошелъ; ибо никогда не подвергался за это ни брани, ни непріятностямъ, и никогда онъ не будетъ относится враждебно къ книгамъ, такъ-какъ изъ-за нихъ не испыталъ ни жестокаго обращенія, ни огорченій. Наблюдая дѣтей, вы легко замѣтите, что они не щадятъ трудовъ на изученіе разныхъ игръ, которыя, будучи вмѣнены имъ въ обязанность, сдѣлались бы имъ ненавистными. Я знаю одну очень знатную особу, которая, наклеивъ шесть гласныхъ (*a*, *e*, *i*, *o*, *u*, *y*) на шести

граняхъ костяного кубика, а остальныя 18 согласныхъ на граняхъ трехъ другихъ кубиковъ, составила для своихъ дѣтей игру, предоставляющую выигрышъ тому, кто выкинетъ такія 4 буквы, посредствомъ которыхъ можно было бы образовать наибольшее число словъ. Старшій сынъ этой особы, будучи еще малюткой въ рубашенкѣ, такъ усердно занимался этою игрою, что научился складывать буквы—и безъ всякой брани и принужденія. *Буквы*, наклеенныя на граняхъ кубика, лучше всего дѣлать сначала въ величину буквъ фольянтной библіи; но это не должны быть прописныя буквы. Когда ребенокъ выучится читать напечатанное строчными буквами, то онъ скоро ознакомится и съ прописными. Въ началѣ же не слѣдуетъ смущать его разнообразіемъ. Съ помощію такой кости можно бы составить игру, подобную вышеупомянутой мною Royal-oak, такъ сказать, варьянтъ послѣдней, и вы могли бы играть въ нее на вишни, яблоки и т. п. Кромѣ этого, можно бы придумать еще много другихъ снабженныхъ буквами игръ, которыми желающіе могли бы пользоваться для указанной цѣли...»

Итакъ нѣтъ ни малѣйшаго сомнѣнія, что форму игры, которую Базедовъ старался ввести въ начальное обученіе, онъ заимствовалъ у Локка, а можетъ-быть и у писателя, жившаго задолго до Локка, именно у знаменитаго гуманиста *Эразма Роттердамскаго* (1467—1536), который нерѣдко касался и педагогическихъ вопросовъ, и въ одномъ изъ своихъ сочиненій говоритъ слѣдующее о первоначальномъ обученіи:

«Не тягостно прилежаніе, если оно умѣренно, если оно приправляется разнообразіемъ и пріятностью, словомъ, если учатъ такъ, что мысль о работѣ и не возникаетъ, и ребенокъ думаетъ, что это игра. Именно эта часть разсужденія требуетъ нѣкотораго объясненія относительно того, какимъ образомъ науки могутъ быть услащены для ребенка. Способность говорить пріобрѣтается безъ скуки, посредствомъ упражненія. За этимъ слѣдуетъ обученіе письму и чтенію, имѣющее само по себѣ что-то отталкивающее; но это, большею частію, можетъ быть устранено искуствомъ учителя, если обученіе будетъ приправлено нѣкоторыми пріятными

приманками. Многія дѣти, при изученіи и сочетаніи буквъ и при первыхъ началахъ грамматики, поспѣваютъ лишь медленно и съ трудомъ, тогда-какъ дальнѣйшее воспринимается ими быстро. Скукѣ ихъ слѣдуетъ воспрепятствовать искуствомъ обученія; для этой цѣли древніе сообщили нѣкоторыя указанія. Одни, въ угоду дѣтямъ, *придавали сладкому печенію форму буквъ*, дабы дѣти нѣкоторымъ образомъ съѣдали буквы. Кто называлъ букву, тому она давалась въ награду. Другіе изготовляли звуковые знаки изъ слоновой кости, дабы ребенокъ игралъ ими, или они выбирали что-нибудь другое, чѣмъ возрастъ этотъ особенно прельщается. Британцы имѣютъ особенную склонность къ стрѣльбѣ; поэтому одинъ изобрѣтательный отецъ, замѣтившій въ сынѣ своемъ чрезвычайную охоту къ стрѣльбѣ, пріобрѣлъ прекрасный лукъ и прекрасныя стрѣлы; какъ на лукѣ, такъ и на стрѣлахъ были нарисованы буквы. За тѣмъ онъ цѣлью поставилъ сперва фигуры греческихъ, а за тѣмъ и латинскихъ буквъ. Когда сынъ его попадалъ въ цѣль и при этомъ произносилъ названіе пострѣленной буквы, то, кромѣ похвалы, получалъ въ награду вишню или что-нибудь другое, радовавшее ребенка. Еще плодотворнѣе эта игра, если двоихъ или троихъ, имѣющихъ равныя силы, привлечь къ состязанію. Ибо тутъ надежда на побѣду и страхъ осрамиться возбуждаетъ большее вниманіе и оживленіе. Играя такимъ образомъ, одинъ мальчикъ въ нѣсколько дней изучилъ формы всѣхъ буквъ и соотвѣтствующіе звуки, тогда-какъ большинство учителей грамоты своими побоями, угрозами и руганьемъ едва достигаютъ этого въ три года.» *)

Наконецъ, что касается до *упрощенныхъ названій* буквъ (бѣ, кѣ, лѣ, фѣ) и подвижной азбуки, или такъ-наз. *наборной кассы*, то и они едва ли изобрѣтены самимъ Базедовымъ, а по всей вѣроятности заимствованы имъ у французовъ; ибо упрощенныя названія буквъ находятся въ знаменитой Поръ-Роялькой грамматикѣ (Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal), вышедшей въ свѣтъ въ 1660 году и имѣвшей съ тѣхъ поръ множество изданій, а наборная касса описана

*) Въ оригиналѣ, т. е. на латинскомъ языкѣ, отрывокъ этотъ напечатанъ въ сочиненіи *Фехнера*: Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Berlin 1882, стран. 51 и 52.

въ слѣдующей книгѣ: La bibliotèque des enfans ou les premiers élémens des lettres, contenant le système du *bureau tipografique*. A l'usage de Monseigneur le Dauphin et des augustes enfans de France. Par *Louis Dumas*. Paris 1733. (Дѣтская библіотека, или первые элементы письменности, съ системою *типографской кассы*. Для употребленія при обученіи Дофина и августѣйшихъ дѣтей Франціи. Соч. *Люи Дюмà*. Парижъ 1733 г.)

Во всякомъ случаѣ обстоятельства эти показываютъ, что Базедовъ былъ не только человѣкъ начитанный, но и умный педагогъ, умѣвшій воспользоваться практическими указаніями, сдѣланными въ разное время его предшественниками. И съ его легкой руки *разрѣзныя буквы* вскорѣ вошли въ общее употребленіе какъ классное пособіе при обученіи грамотѣ. Самый же способъ его въ учебныхъ заведеніяхъ не привился, вѣроятно вслѣдствіе того, что большинство педагоговъ его времени отнеслись къ этому способу болѣе или менѣе отрицательно. Между филантропистами можно назвать только дѣтскаго писателя *Кампе*, который въ своемъ заведеніи примѣнялъ пріемы, подобные базедовскимъ. За то, съ другой стороны, при домашнемъ обученіи, благодаря Базедову, чаще стали употребляться карточки, кубики съ буквами, азбучныя лото, фортуники и множество другихъ игрушекъ, имѣвшихъ цѣлью облегчить дѣтямъ изученіе грамоты. Впрочемъ, игрушки эти фабриковались преимущественно также во Франціи, и оттуда разсылались во всѣ большіе города Европы; впослѣдствіи же стали появляться и туземные фабрикаты. Понятно, что они не остались безъ подражанія и у насъ въ Россіи. Для курьёза упомянемъ о двухъ такихъ издѣліяхъ.

1. Азбука на машинѣ или азбучная лоторея легчайшаго обученія дѣтей чтенію, изобрѣтенія г. Вахапскаго, съ литографированными изображеніями животныхъ четвероногихъ, птицъ и проч. Москва 1836 г.

Эта машина состоитъ изъ коробки, раздѣленной на двѣ половины: въ одной находятся карточки съ отдѣльными буквами, а другая половина представляетъ нѣчто въ родѣ дѣтскихъ *гуськовъ*,

т. е. илюстрованный алфавитъ на лентѣ, натянутой и движущейся на двухъ катушкахъ. При *А а* изображенъ *ай*, или лѣнивецъ, при *Б б*—бобръ, при *В в*—верблюдъ, и т. д. Объ употребленіи этой машины авторъ самъ говоритъ слѣдующее: «Для легчайшаго обученія дѣтей читать, придумалъ я сію азбуку, которая для дитяти вмѣстѣ и игрушка; ибо дитя взялъ(о) карточку, положимъ, съ *Б*; ему говорятъ, что сія литера называется *бе*, сыщи такую же на колесѣ. Дитя, видя изображеніе на картѣ, въ пріятной забавѣ вертитъ колесо, находитъ таковую же, произноситъ названіе, и такимъ образомъ заучитъ всѣ литеры, непримѣтно играя».—Судя по этому объясненію, можно, пожалуй, предположить, что г. Ваханов̀ъ дѣйствительно собственнымъ умомъ дошелъ до изобрѣтенія машины.

2. Объясненіе двухъ способовъ обучать чтенію посредствомъ машины, Алексѣя Гуслистаго. Москва. 1837 г.

Хотя самой машины г. Гуслистаго я не видалъ, но изъ «Объясненія» его можно составить себѣ нѣкоторое понятіе о ней.

«Желающему обучать чтенію по оной машинѣ—говоритъ авторъ — рекомендую сперва давать каждодневно по одной или по двѣ, много по три фигуры, которыя находятся съ боку въ футлярѣ, и это продолжать, пока дитя не замѣтитъ названія фигуры и буквы, въ той фигурѣ заключающейся, что̀, безъ сомнѣнія, продолжится не долѣе полумѣсяца.»

Фигуры, о которыхъ говоритъ авторъ, суть карточки съ изображеніемъ различныхъ предметовъ и ихъ названій, въ которыхъ послѣдняя буква (гласная или согласная) изображена крупнѣе предыдущихъ. На первой карточкѣ напр. вы видите изображеніе *гаи*, на второй *гриба*, на третьей *льва* и т. д.; надъ этими изображеніями выставлены названія ихъ слѣдующимъ образомъ: гагА, грибЪ, леВъ. Такимъ образомъ илюстрованы и выведены буквы всего алфавита; форму и названіе этихъ выдающихся буквъ ученикъ и долженъ запомнить.

«Когда дитя—продолжаетъ г. Гуслистый—твердо узнаетъ названіе каждой фигуры и буквы (лучше звука), тамъ заключающейся, тогда должно дать *теоретическое понятіе о слогахъ*, т. е. заставить примѣтить *сложеніе звука съ звукомъ по слуху, безъ книги и безъ машины.* А когда дитя три или четыре слога по слуху

складывать безошибочно (напр. *ф—а=фа, х—а=ха, с—а=са*; также: *ф — о = фо, х — о = хо, с — о = со*), тогда можно *приступить къ складамъ на машинкѣ*, заставляя находить данный звукъ въ одной азбукѣ (напр. *ф*), а потомъ въ другой *а* или *о*, и заставлять соединять сіи звуки.»

Такъ-какъ авторъ за тѣмъ совѣтуетъ составлять такимъ же образомъ и тройные слоги, а также цѣлые слова, то изъ всего этого можно заключить, что машина его состояла изъ нѣсколькихъ алфавитовъ, расположенныхъ паралельно на натянутыхъ и передвижныхъ тесьмахъ, при помощи которыхъ и составлялись различные слоги и слова.

«Впрочемъ,—заключаетъ авторъ свое «Объясненіе»,—кому моя новая метода не покажется (?), тотъ можетъ сію машинку употребить и для *обыкновеннаго способа обученія чтенію — по складамъ.*» Отсюда и названіе брошюры: «Объясненіе *двухъ* способовъ».

б. Способъ Песталоцци. Еще въ началѣ своей педагогической дѣятельности, т. е. тотчасъ по учрежденіи въ 1798 году сиротскаго дома въ Станцѣ, Песталоцци убѣдился въ неудовлетворительности господствовавшаго въ его время способа обученія грамотѣ и старался улучшить его тѣмъ, что до ознакомленія дѣтей съ буквами упражнялъ ихъ въ изустномъ составленіи складовъ. «Я заставлялъ дѣтей складывать въ умѣ, раньше чѣмъ показывалъ имъ азбуку,— говоритъ онъ въ своихъ «Признаніяхъ»,—и весь классъ складывалъ у меня самыя трудныя слова, не зная еще ни одной буквы. Впослѣдствіи однако я нашелъ, что для первоначальнаго упражненія дѣтскихъ силъ гораздо лучше еще—соединять поочередно всѣ буквы алфавита съ отдѣльными гласными и такимъ образомъ ознакомить дѣтей изустно со всѣми сочетаніями буквъ. Согласныя, слѣдовательно, соединяются со всѣми гласными, прилагаясь къ нимъ то спереди, то сзади: *аб—ба, ев—ве, иг—ги, до—од, фу—уф* и т. д. За тѣмъ мы приступали къ сочетанію трехъ буквъ: *буд—дуб, биг—гиб, вит—тив, фум—муф* и т. д.»

Если бы Песталоцци былъ знакомъ съ трудами по этой части предшествовавшихъ ему педагоговъ, то навѣрное со-

здалъ бы и въ этой отрасли народнаго образованія что-нибудь болѣе удовлетворительное; но, къ сожалѣнію, онъ не только не зналъ, что̀ было сдѣлано его предшественниками, но—какъ самъ признается—и не читалъ ни одной книги въ теченіе многихъ лѣтъ. Поэтому насъ нисколько не должно удивлять, что въ способѣ этого знаменитаго педагога не встрѣчается еще никакого существеннаго улучшенія, не смотря на то, что онъ повидимому «всячески старался упростить первоначальное обученіе грамотѣ и, въ особенности, стремился къ той цѣли, чтобы ученики строго послѣдовательно переходили отъ одной ступени къ другой».

Въ 1801 году, будучи уже въ Бургдорфѣ, Песталоцци издалъ «Руководство къ обученію складамъ и чтенію» *). Книга эта состояла изъ двухъ частей: *методическаго указанія* и *букваря*; но въ ней не было ни азбуки, ни статей для чтенія, потому-что она назначалась собственно для изустнаго упражненія въ складахъ. Придерживаясь принципа, что при первоначальномъ обученіи нужно слѣдовать тому же порядку, какому слѣдуетъ сама природа дитяти при постепенномъ переходѣ отъ звука къ слову и отъ слова къ рѣчи,—Песталоцци, подобно Базедову, пришелъ къ тому убѣжденію, что обученію грамотѣ необходимо предпосылать устныя упражненія въ произношеніи. Но эти упражненія, какъ и вообще все первоначальное духовное развитіе дѣтей, онъ вмѣняетъ въ обязанность матерямъ, къ которымъ онъ, поэтому, въ предисловіи къ «Руководству» обращается съ слѣдующими словами: Матери! почаще подсказывайте дѣтямъ эти ряды звуковъ, пока они еще не умѣютъ говорить. Пользуйтесь для этого тѣми минутами, когда вы удовлетворяете первую потребность ихъ жизни,—тѣми минутами, когда забавляете или баюкаете ихъ,—когда сидите подлѣ нихъ и вяжете или шьёте. Говорите имъ то громче, то тише, то глухимъ, то звучнымъ, то нѣжнымъ голосомъ, то серьёзно, то шутя, то медленно, то скоро, но всегда внятно и по порядку, звуки: *ад, ад, ад—ак, ак, ак*, и т. д., потомъ: *рад, сад, лад, чад* и т. д. По-

*) Anweisung zum Buchstabiren und Lesenlehren. Bern 1801.

вторяйте имъ эти звуки сотни разъ; пусть они цѣлыя недѣли и мѣсяцы будутъ вашимъ домашнимъ средствомъ какъ для забавы вашихъ дѣтей, такъ и для возбужденія ихъ вниманія. А когда замѣтите, что дѣти сами начнутъ лепетать, тогда удвойте ваше усердіе и всѣми средствами, какія вы только въ состояніи придумать, побуждайте ихъ къ повторенію этихъ звуковъ за вами. Начните опять снова и придерживайтесь порядка, показаннаго въ книгѣ: пройдите всѣ простѣйшія сочетанія буквъ: *ад*, *ак*, *ал*, *ам* и т. д., и за тѣмъ уже приступайте къ сложнымъ; *рад*, *сад*, *лад* и т. д. Если какой-нибудь слогъ не подъ силу ребенку, то не останавливайтесь на немъ долго, а идите дальше. Упражняйте силы дитяти надъ легкимъ, и онѣ сами собою разовьются для труднаго. Но не считайте пустяками того, чему можете научить дитя въ это время; ибо этимъ вы полагаете въ ребенкѣ первое, главное основаніе всякаго искуства и всякой науки: вы научаете его говорить.

Для обученія дѣтей болѣе возрастныхъ Песталоцци, подобно Базедову, предлагалъ печатныя буквы большого размѣра порознь наклеить на пашку. Объ употребленіи этихъ буквъ онъ говоритъ слѣдующее:

Показываютъ дѣтямъ сначала гласныя *а*, *е*, *и*, *о*, *у*, и заботятся о томъ, чтобы дѣти мало-по-малу ознакомились съ этими буквами въ совершенствѣ и научились чисто произносить ихъ. За тѣмъ показываютъ имъ согласныя, но *не отдѣльно*, а *въ соединеніи съ гласными*, безъ которыхъ онѣ и произноситься не могутъ, и притомъ непремѣнно въ соединеніи съ тою гласною, которая слѣдуетъ или предшествуетъ согласной по названію. Такъ напр. *б* называется *бе*, поэтому и слѣдуетъ показать эту букву съ *е* въ концѣ; буква *к* называется *ка*, слѣдуетъ ее показать въ соединеніи съ *а*; буква *м* называется *эм*, слѣдуетъ ее показать съ *э* впереди, и т. д. Выучивъ такимъ образомъ буквы, ученикъ переходитъ къ сочетанію ихъ, или *складыванію*, главное правило котораго состоитъ въ слѣдующемъ: всѣ склады не что иное какъ звуки, происходящіе отъ приложенія согласныхъ къ гласнымъ; слѣд. гласная ни въ какомъ случаѣ не осно-

ваніе слоговъ (?). Взявъ гласную, отпечатанную другимъ цвѣтомъ, чѣмъ согласныя буквы, и выставивъ ее у классной доски (къ которой для этой цѣли должны быть придѣланы планки), учитель прибавляетъ къ ней согласныя, сперва сзади, а позже и спереди. Но все это онъ долженъ совершать медленно, начиная съ простѣйшихъ сочетаній и лишь мало-помалу переходя къ болѣе сложнымъ. Въ этомъ онъ можетъ вполнѣ придерживаться составленнаго мною руководства. Выставивъ на доскѣ букву *а*, онъ спрашиваетъ: какъ называется эта буква? И за тѣмъ прилагая къ ней *д*, говоритъ: а теперь это *ад*,—подсказываетъ этотъ слогъ и заставляетъ ребенка повторять его до тѣхъ поръ, пока ребенокъ съ перваго взгляда не станетъ узнавать и выговаривать это простое соединеніе буквъ *а* и *д*. Послѣ этого учитель можетъ къ этому *ад*, твердо запечатлѣнному въ умѣ ребенка, присоединить *р*, выйдетъ *рад*; потомъ, когда дитя выучитъ и это, онъ снимаетъ *р* и замѣняетъ ее буквою *с* (*сад*). Нужно только неутомимо повторять, что «если *р* передъ *ад*, то это читается *рад*,—если *с* то *сад*,—если *л*, то *лад*,—если *ч*, то *чад*.. и т. д. Когда наконецъ дѣти достаточно занимались этими упражненіями и могутъ вѣрно и быстро отвѣчать на вопросы: какъ читается *ад*, если передъ нимъ находится *р*, *с*, *л* и т. д.?» тогда можно заставлять ихъ называть и отдѣльныя буквы слова по порядку. Для этого спрашивайте: какъ называется первая буква? вторая? третья? какъ читаются всѣ вмѣстѣ? — Послѣ нѣкотораго упражненія дѣти будутъ отвѣчать совершенно вѣрно, если вы даже закроете рукою слово и спросите: какъ называется первая буква,—вторая,—третья,—какъ всѣ вмѣстѣ?»

Букварь Песталоцци заключалъ въ себѣ только ряды слоговъ и словъ, изъ которыхъ, посредствомъ прибавленія къ нимъ отдѣльныхъ буквъ, образуются другія слова; напр.

	а		ак		ал		ам	о	
	ад	л	ак	м	ал	н	ам	во	
р	ад	к	ак	в	ал	в	ам	во	р
с	ад	м	ак	д	ал	с	ам	во	н

л	ад	т	ак	п	ал	т	ам	во	т
ч	ад	р	ак	сп	ал	р	ам	во	л
кл	ад	мр	ак	ст	ал	ср	ам	во	лк

и т. д.

Чтобы придать этимъ крайне утомительнымъ упражненіямъ хоть нѣкоторое разнообразіе, Песталоцци велитъ иногда составлять слова, прибавляя одну букву за другою и постоянно спрашивая: какъ это читается? Напр. учитель выставляетъ на классной доскѣ послѣдовательно слѣдующія буквы, и ученики читаютъ:

б
ба
бал
бало
балов
баловн
баловни
баловнич
баловница.

Или на оборотъ — то же слово съ конца:

а
ца
ица
ница
вница
овница
ловница
аловница
баловница.

Для *раздѣленія словъ* на слоги Песталоцци даетъ слѣдующее правило: «Раздѣливъ слово на слоги, учитель спрашиваетъ: сколько тутъ слоговъ? Который первый слогъ, — второй, — третій? И въ разбивку: который второй, — первый, — третій? Складывай третій слогъ,—второй,—первый.—Однако къ раздѣленію многосложныхъ словъ на слоги слѣдуетъ при-

ступать не раньше, чѣмъ дѣти научатся легко, быстро и ясно произносить цѣлыя слова; не должно также начинать сочетаніе отдѣльныхъ слоговъ въ слова, пока дѣти не освоились достаточно со слитнымъ произношеніемъ отдѣльныхъ слоговъ.»

Только, когда эти упражненія продѣланы всѣ на классной доскѣ посредствомъ подвижныхъ буквъ, можно дать дѣтямъ въ руки букварь, и по букварю слѣдуетъ еще разъ пройти тѣ же упражненія съ начала до конца, пока ученики не будутъ въ состояніи читать ихъ хорошо.

Позже Песталоцци ввелъ еще одно новое упражненіе, существенно различающееся отъ упражненій, находящихся въ его руководствѣ. Упражненіе это состояло въ томъ, что данныя на урокъ буквы соединялись между собой въ какой только возможно послѣдовательности, вслѣдствіе чего происходили такія слова и сочетанія, какихъ нѣтъ ни въ одномъ языкѣ; такъ напр. Песталоцци заставлялъ соединять буквы *а*, *о*, *д*, *н* слѣдующимъ образомъ: *надо*, *дано*, *дона*, *одна*, *онда*, *нода*, *даон*, *онад*, *адон* и т. д.

Въ первые годы своей дѣятельности Песталоцци ожидалъ блестящихъ результатовъ отъ этого способа обученія; въ предисловіи къ изданному имъ «Руководству» онъ хвалится тѣмъ: 1) что, пользуясь сходствомъ звуковъ, онъ сдѣлалъ пріятнѣе для дѣтей повтореніе одной и той же формы, и тѣмъ облегчилъ усвоеніе этихъ формъ до неизгладимости въ умѣ; 2) что онъ очень быстро доводитъ дѣтей до умѣнья читать связно каждое слово, образующееся чрезъ приложеніе отдѣльныхъ согласныхъ, не прибѣгая къ чтенію по складамъ; 3) что ученики его могутъ складывать наизусть всякое данное имъ слово; 4) что по этой методѣ можно упражнять цѣлый классъ въ одно и то же время, и 5) что эта метода чрезвычайно облегчаетъ домашнее обученіе, ибо по ней не только каждая мать, умѣющая мало-мальски читать, въ состояніи учить своихъ дѣтей, но и всякій семи- или восьмилѣтній грамотный ребенокъ можетъ упражнять въ чтеніи своихъ младшихъ братьевъ и сестеръ.»

Человѣку свойственно ошибаться; ошибался и Песталоцци.

Выставленныя имъ достоинства отчасти мнимыя, отчасти же принадлежатъ не исключительно его способу. Большую часть примѣненныхъ имъ пріемовъ мы видѣли уже у Базедова; только три изъ этихъ пріемовъ являются у Песталоцци впервые, а именно: 1) сообщеніе согласныхъ буквъ не отдѣльно, а въ связи съ тою гласною, которая входитъ въ составъ буквеннаго названія; 2) составленіе слоговъ безъ обычнаго многозвучнаго складыванія, и 3) составленіе словъ посредствомъ перестановки буквъ.

Пріемы эти, безспорно, приближаются уже къ пріемамъ звукового способа, но вполнѣ раціональными ихъ назвать нельзя. Въ пользу ихъ можно сказать только то, что *они до нѣкоторой степени упрощаютъ буквослагательный способъ.*

Впослѣдствіи самъ Песталоцци былъ столь же недоволенъ своимъ способомъ, какъ и другіе педагоги, посѣщавшіе его знаменитое заведеніе въ Ивердонѣ.

Тутъ кстати будетъ упомянуть еще объ одномъ *упрощенномъ способѣ читать по складамъ*, который нѣсколько лѣтъ раньше былъ введенъ учителемъ *Оберберіомъ* въ нормальной школѣ въ Мюнстерѣ. Въ изданномъ имъ въ 1793 году «Руководствѣ», онъ даетъ относительно этого способа слѣдующее объясненіе: «Эта болѣе короткая и болѣе полезная манера складывать состоитъ въ томъ, что согласныя буквы произносятся не иначе, какъ въ соединеніи съ тою гласною, которая находится въ слогѣ. Напр. *санки, щипцы, кошка* складываются такъ: *са ан ки — санки, щи ип цы — щипцы, ко ош ка — кошка.* Если въ началѣ или въ концѣ слога встрѣтятся нѣсколько согласныхъ, то опѣ разлагаются, т. е. сперва произносится съ гласною ближайшая къ ней согласная, а за тѣмъ прибавляется и другая согласная; напр. *трудно, волк* складываются такъ: *ру тру уд но — трудно, во ол олк — волк.* Разложеніе сложныхъ согласныхъ производится лишь столько времени, сколько необходимо, чтобы научить дѣтей произношенію разомъ двухъ или трехъ согласныхъ вмѣстѣ съ гласною.

в. **Способъ Нёльмана.** Послѣдняя, достойная замѣчанія попытка улучшить буквослагательный способъ была сдѣлана

директоромъ реальной школы въ Эрлангенѣ, *Пёльманомъ*, который въ 1801 году издалъ «ПРАКТИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО КЪ ЛЕГКОМУ ОБУЧЕНІЮ ДѢТЕЙ БУКВАМЪ, СКЛАДАМЪ И ЧТЕНІЮ» *). Предлагаемый въ этомъ руководствѣ способъ обученія во многомъ напоминаетъ способы Базедова и Песталоцци; такъ напр. ознакомленіе дѣтей съ буквами не въ алфавитномъ порядкѣ и постепенно, употребленіе подвижныхъ буквъ и мн. другое очевидно заимствовано у Базедова или Песталоцци; но за то присоединеніе къ обученію грамотѣ упражненій въ мышленіи, катехетическое изложеніе уроковъ и нѣкоторые отдѣльные пріемы безспорно принадлежатъ исключительно самому Пёльману и заслуживаютъ вполнѣ нашего вниманія. Весь курсъ обученія грамотѣ у него изложенъ въ двухъ отдѣлахъ; первый отдѣлъ состоитъ изъ 31 урока, а второй изъ 21. Первый урокъ назначенъ для упражненія дѣтей въ *сравненіи* окружающихъ ихъ предметовъ, т. е. въ отысканіи *сходства* между двумя данными предметами. На второмъ урокѣ дѣти упражняются въ *различеніи* предметовъ, т. е. въ отысканіи *различія* ихъ. На третьемъ же урокѣ дѣти знакомятся съ *гласными буквами*. Учитель рисуетъ на классной доскѣ одну за другой печатныя гласныя буквы въ томъ порядкѣ, какъ онѣ происходятъ одна изъ другой (въ такъ-наз. генетическомъ порядкѣ), постоянно указывая на сходство и различіе ихъ въ отдѣльныхъ частяхъ. Такимъ же образомъ дѣти знакомятся и съ буквами *я*, *ё*, *ю* **). За тѣмъ они, посредствомъ подвижныхъ буквъ, составляютъ двугласныя: *ай*, *ой*, *уй* и т. д. На четвертомъ урокѣ показывается согласная буква *б* и начинается уже первое чтеніе по складамъ: *ба*, *би*, *бо*, *бу*, *бе*, *бя*, *бё*, *бю*, *бай*, *бей*, *бой*, *буй*, *аб*, *иб*, *об*, *уб* и т. д. При этомъ употребляются слѣдующіе пріемы: 1) ученики должны между различными буквами на карточкахъ найти тѣ, которыя называетъ учитель; 2) учитель называетъ буквы, необходимыя

*) Praktische Anweisung, Kinder auf eine leichte Weise zur Buchstaben-Kenntnis, zum Syllabiren und Lesen zu bringen. Erlangen, 1801.

**) Этими буквами тутъ замѣнены нѣмецкія ä, ö, ü.

для составленія какого-нибудь слога, а дѣти тотчасъ же произносятъ составляемый этими буквами слогъ; 3) учитель называетъ слоги, а ученики говорятъ, изъ какихъ буквъ слоги составлены. — На пятомъ урокѣ показываются еще нѣсколько согласныхъ буквъ, и упражненія въ сочетаніи ихъ съ гласными продолжаются. Изъ *ба*, посредствомъ прибавленія буквы *л*, дѣлается *бал*, изъ *бо — бор* и т. д. Шестой урокъ посвящается краткому повторенію пройденнаго, а равно и упражненію въ отысканіи сходства и различія въ составѣ прочитанныхъ словъ. Дѣти знакомятся съ раздѣленіемъ буквъ на *гласныя* и *согласныя*. Седьмой урокъ употребляется на упражненія въ мышленіи и разговорѣ. Учитель бесѣдуетъ съ дѣтьми о значеніи прочитанныхъ словъ (вещественный разборъ). Такимъ порядкомъ идутъ и всѣ остальные уроки, т. е. на одномъ урокѣ дѣти знакомятся съ одною или нѣсколькими новыми согласными буквами, упражняются въ сочетаніи ихъ съ гласными, — на другомъ повторяютъ пройденное и занимаются вещественнымъ разборомъ прочитанныхъ новыхъ словъ. По окончаніи 31-го урока чтеніе односложныхъ словъ уже не представляетъ ученикамъ никакого затрудненія. Во второмъ отдѣлѣ впервые даются большія (прописныя) буквы и многосложныя слова; дѣти научаются раздѣлять ихъ по слогамъ и различать долгій слогъ отъ краткаго. Съ первыхъ уже уроковъ являются цѣлыя предложенія, пословицы и изреченія, которыя служатъ для упражненія какъ въ механическомъ чтеніи, такъ и въ мышленіи. На двадцатомъ урокѣ читается басня «Пчела и голубь», а на 21-мъ басня эта разбирается вещественно и вообще служитъ матерьяломъ для бесѣды и размышленія.

Чтобы дать читателю болѣе ясное понятіе объ этомъ способѣ и въ особенности познакомить съ отдѣльными пріемами, приводимъ изъ руководства Пёльмана два полныхъ урока, которые мы лишь настолько измѣнили, насколько это необходимо было для примѣненія къ русскимъ буквамъ.

Третій урокъ.

(Знакомство съ гласными буквами.)

Учитель (у классной доски). Что я сдѣлалъ мѣломъ? Ученикъ. Черту. Учит. Какую? Учен. Прямую, стоячую. Учит. А теперь что я сдѣлалъ надъ этой чертой? Учен. Крапинку. Учит. Это называется *точка*. Что я сдѣлалъ надъ чертой? Учен. Точку *). Учит. Кто можетъ съ закрытыми глазами сказать, что̀ я сдѣлалъ на доскѣ? Учен. Стоячую черту и надъ нею точку. Учит. Эта черта съ точкою надъ нею (і) имѣетъ особое названіе; она называется *и*. Какъ называется эта черта съ точкою? Учен. *И*. (Учитель нѣсколько разъ повторяетъ тотъ же вопросъ.) Учит. (превративъ і въ у). Что же я теперь сдѣлалъ? Учен. Вы сняли точку и прибавили другую черту. Учит. Точно такую же, какъ и первую? Учен. Нѣтъ, эта черта длиннѣе и идетъ косо внизъ. Учит. А точки тутъ вовсе нѣтъ? Учен. Есть; но она внизу и соединена съ чертою. Учит. Съ какою? Учен. Со второю, косою. Учит. А первая черта отдѣлена отъ второй? Учен. Нѣтъ, она соединена со второю. Учит. Какимъ концомъ? Учен. Нижнимъ. Учит. Кто теперь съ закрытыми глазами можетъ сказать, изъ сколькихъ чертъ состоитъ этотъ знакъ и какъ поставлены черты? Учен. Знакъ этотъ состоитъ изъ двухъ чертъ: одной короткой и другой длинной, которая идетъ косо внизъ и оканчивается точкой; а короткая черта нижнимъ концомъ своимъ соединена со второю чертою по самой серединѣ. Учит. Хорошо. Этотъ знакъ также имѣетъ особое названіе: онъ называется *у*. Какъ называется этотъ знакъ? Учен. У. Учит. А какъ называется первый знакъ? Учен. И. Учит. Изъ чего онъ былъ составленъ? Учен. Изъ прямой черточки и точки сверху. Учит. Ну, сдѣлаемъ его еще разъ. Сколько теперь знаковъ на доскѣ? Учен. Два знака. Учит. Какъ называется этотъ (і)? Учен. И. Учит. А этотъ? Учен. У. Учит. Вмѣсто «знакъ» можно сказать и «буква».

---

*) Пёльманъ требуетъ отъ учениковъ всегда полнаго отвѣта; здѣсь же приведены однословные отвѣты только для того, чтобы сократить изложеніе. Съ тою же цѣлью въ уста учениковъ вложены связныя объясненія, которыя въ дѣйствительности могли бы быть даны лишь послѣ болѣе обстоятельной катехизаціи.

Сколько буквъ вы теперь знаете. Ученик. Двѣ буквы. Учит. Какія? Ученик. *І* и *у*. Учит. Какой видъ имѣетъ і? Ученик. Это прямая черта съ точкою вверху. Учит. А какой видъ имѣетъ буква у? Ученик. Это двѣ черты, изъ которыхъ первая короче и нижнимъ концомъ своимъ соединена со второю, которая идетъ косо внизъ и оканчивается точкою. Учит. Вотъ вамъ, дѣти, нѣсколько буквъ на отдѣльныхъ карточкахъ; между ними есть и знакомыя вамъ буквы. Кто найдетъ *і*? — Кто найдетъ *у*? — Ну, у кого *у*? Ученик. У меня. Учит. Почему же ты его узнаешь? Ученик. По двумъ черточкамъ и точкѣ внизу. (Повтореніе.)

Учит. Ну, теперь будьте внимательны. Я нарисую вамъ еще одну новую букву. Что я сдѣлалъ? Ученик. Кривую черту. Учит. Какую кривую? Ученик. Кругловатую. Учит. А теперь что я прибавилъ? Ученик. Петлю. Учит. Такъ; эту букву называютъ *е*. (Учитель произноситъ чистый звукъ *э*, т. е. безъ всякой йотировки.) Кто мнѣ скажетъ, какой видъ имѣетъ е? Ученик. Это полукруглая черта съ петлею вверху. Учит. Вотъ вамъ опять буквы на карточкахъ: отыщите между ними *е*, *і* и *у*.

Учит. Еще новая буква. Что я снялъ у *е*? Ученик. Петлю. Учит. Что я теперь прибавилъ? Ученик. Полукруглую черту съ другой стороны. Учит. Что же вышло? Ученик. Колечко. Учит. Такъ. Эта буква называется *о*; какой видъ она имѣетъ? Ученик. Она имѣетъ видъ кружка. Учит. Сколько теперь буквъ на доскѣ? Ученик. Четыре. Учит. Назовите ихъ. Ученик. і, у, е, о. Учит. Теперь я написалъ еще одну букву. Какъ она называется? Ученик. О. Учит. Что я сдѣлалъ надъ *о*? Ученик. Точку. Учит. А теперь? Ученик. Отъ точки провели внизъ кругловатую черту и внизу повернули ее вправо. Учит. Эта буква называется а. Какъ она называется? Ученик. А. Учит. Изъ какой буквы я сдѣлалъ *а*? Ученик. Изъ *о*. Учит. Какъ я ее сдѣлалъ изъ *о*? Ученик. Вы надъ *о* сдѣлали точку и отъ точки провели внизъ кругловатую черту, которую внизу повернули вправо. Учит. Отыщите же всѣ знакомыя вамъ буквы на карточкахъ. Вы знаете уже 5 буквъ. Я назову ихъ вамъ теперь въ другомъ порядкѣ. Слушайте: *а*, *е*, *і*, *о*, *у*. Кто назоветъ двѣ первыя? Ученик. А, е. Учит. Назовите три первыя. Ученик. А, е, і. Кто можетъ назвать двѣ послѣднія? — А всѣ пять?

Учит. Это какая буква (е)? Ученъ. Е. Учит. А эта (ё)? Ученъ. Тоже *е*. Учит. Такъ между ними нѣтъ никакой разницы? Ученъ. Есть. Надъ послѣднею *е* двѣ точки. Учит. Такъ; въ такомъ видѣ *е* называется *йо*. Какъ называется *е* съ двумя точками? Ученъ. Она наз. *йо*. Учит. Не знаете ли вы еще одной буквы, надъ которой поставленъ значокъ? Ученъ. Знаемъ; это *і*. Учит. Какое сходство между *ё* и *і*? Ученъ. Обѣ съ точками. Учит. Да, обѣ имѣютъ надстрочный значокъ. Какой надстрочный знакъ имѣетъ *і*? Ученъ. Точку. Учит. Одну точку. А *йо*? Ученъ. Двѣ точки. Учит. Такъ. Какую я теперь сдѣлалъ букву? Ученъ. О Учит. А что я поставилъ передъ *о*? Ученъ. Черту. Учит. Какая еще буква имѣетъ эту черту? Ученъ. Буква і. Учит. Стало-быть я передъ *о* сдѣлалъ *і* безъ точки. Смотрите, что я теперь сдѣлаю. Ученъ. Вы соединили *і* съ *о* прямою черточкою. Учит. Да, я составилъ опять новую букву, которая называется *йу*. (Учитель снова заставляетъ отыскивать всѣ показанныя гласныя между буквами на карточкахъ и, убѣдившись, что дѣти знаютъ всѣ буквы, чертитъ и объясняетъ букву *Я*, производя ее отъ I.)

Учит. Теперь вниманіе! Что я сдѣлалъ? Ученъ. Двѣ прямыя черты. Учит. А теперь? Ученъ. Соединили ихъ косою черточкой. Учит. Эта буква (и) также называется *і*. Теперь вы знаете двѣ буквы *и*. Для различія мы первую будемъ называть *и съ точкою*, а послѣднюю просто *и*. Какая это буква (і)? Ученъ. И съ точкою. Учит. А эта? Ученъ. Просто *и*. (Учитель выставляетъ всѣ объясненныя буквы на классной доскѣ.)

Учит. Теперь на доскѣ всѣ буквы, которыя вы знаете. Какая это буква?—А эта?—Эта? (Убѣдившись, что дѣти знаютъ всѣ буквы, учитель соединяетъ ихъ такимъ образомъ: ап, оп, уп, еп, яп, юп, и заставляетъ ихъ произносить.)

Учит. Что я теперь сдѣлалъ? Ученъ. Вы сдѣлали надъ *и* полукруглую черточку. Учит. Да; этотъ надстрочный знакъ называется *краткой*. Какъ онъ называется? Ученъ. Краткой. Учит. А буква *и* съ такимъ знакомъ называется *и съ краткой*, или просто: *короткая и* (й); какъ называется эта буква? Ученъ. И съ краткой, или короткая и. Учит. А эта какая буква? Ученъ. А. Учит. А эта? Ученъ. И. Учит. Какъ онѣ вмѣстѣ произносятся? Ученъ. Ай. Учит. Это какая буква? Ученъ. Короткая и. Учит. Если я те-

перь, вмѣсто *и*, къ буквѣ *а* приставлю *й*, то что выйдетъ? (Ученики молчатъ.) Произнесите *а и*, какъ можно скорѣе, одну за другой. (Ученики повторяютъ *аи* все скорѣе, пока не выйдетъ *ай*.) Какъ же произносятся: уй,—ой,—юй,—яй ? — Какія двѣ буквы нужно взять, чтобы получить *ай*? Ученик. *О* и *й*. Учит. Какую букву долженъ я поставить передъ *й*, чтобы получить *юй*? Ученик. Ю. Учит. Если я отъ *уй* отыму *й*, будетъ ли это еще *уй*? Ученик. Нѣтъ. Учит. Почему? И т. д.

Четвертый урокъ.

(Начало чтенія по складамъ.)

Учит. (выставивъ на доскѣ всѣ показанныя ученикамъ гласныя буквы) Вы знаете всѣ эти буквы. Какая это буква (а)? Ученик. А. Учит. Передъ *а* я поставлю новую букву (*б*); ее называютъ *бе*. Какъ называется эта буква? — На какую другую, вамъ уже знакомую букву она немного похожа? Ученик. На *о*. Учит. Какую разницу замѣчаете вы между *о* и *б*? Ученик. *О* состоитъ изъ колечка, а *б* изъ колечка съ выгнутой черточкой вверхъ. Учит. Такъ; сколько тутъ буквъ? Ученик. Двѣ. Учит. Какая первая? Ученик. Бе. Учит. А вторая? Ученик. А. Учит. Обѣ вмѣстѣ произносятся *ба*. Какъ обѣ эти буквы произносятся вмѣстѣ? Ученик. Ба. Учит. Гдѣ написано *ба*? Ученик. На большой доскѣ. Учит. Что тутъ написано? Ученик. Ба. Учит. Какія двѣ буквы долженъ я выставить, чтобы вышло *ба*? Ученик. *Б* и *а*. Учит. Вотъ тебѣ... Ученик. Б. Учит. И вотъ тебѣ... Ученик. А. Учит. Поставь ихъ рядомъ такъ, чтобы вышло *ба*.—Учит. (отнявъ *б*) И теперь тутъ еще *ба*- Ученик. Нѣтъ Учит. Что же тутъ? Ученик. А. Учит. Почему же это не *ба*? Ученик. Пот.-что недостаетъ *б*. Учит. Что же я долженъ сдѣлать, чтобы опять составилось *ба*? Ученик. Прибавить *б*. Учит. (ставя *б* позади *а*) Теперь это будетъ *ба*? Ученик. Нѣтъ. Учит. Да вѣдь ты сказалъ, что если прибавить *б*, то выйдетъ *ба*! Ученик. Да, но *б* нужно поставить передъ *а*. Учит. Такъ. Теперь повтори мнѣ еще разъ, какъ составить *ба*.

Учит. Какая это буква (и)? Ученик. И. Учит. Теперь я передъ *и* поставлю еще одну букву. Какая это буква? Ученик. Бе. Учит. Стало-быть тутъ *б* и *и*. Какъ вы думаете, что будетъ

вѣрнѣе: *б—и—ба* или *б-и—би*? Ученик. *Б-и—би* вѣрнѣе. Учит. Какія буквы составляютъ *би*? Ученик. *Б* и *и*.

Учит. Вотъ тебѣ *и*, и вотъ тебѣ *б*; составь изъ нихъ *би*. (Ученикъ составляетъ *би*.) Учит. (снимая б) И теперь еще *би*? Ученик. Нѣтъ. Учит. Почему же нѣтъ? Ученик. Потому-что недостаетъ *б*. Учит. Посмотримъ теперь, поняли ли вы дѣло. Я буду вамъ называть буквы, а вы произносите ихъ. Вниманіе: *б — а*? Ученик. Ба. Учит. *Б—и*? Ученик. Би. Учит. *Б—о*? Ученик. Бо. (Нѣтъ никакого сомнѣнія, что ученики скажутъ *бо*; но еслибъ они не догадались, какъ произносить *б—о*, то учитель можетъ спросить: «что вѣрнѣе: *б-о—би* или *б-о—ба* или *б-о—бо*?» и ученики, разумѣется, отвѣтятъ *бо*.) Учит. *Б — е*? Ученик. Бе. Учит. *Б — у*? Ученик. Бу. Учит. *Б—я*? Ученик. Бья. Учит. Нѣтъ; *б—я* произносятся вмѣстѣ *бя*. Какъ произносятся *б — я*? Ученик. Бя. (Такимъ образомъ учитель продолжаетъ знакомить дѣтей и съ остальными складами *бю, б-ой,—бой, б-ай—бай* и т. д., а за тѣмъ и съ *а-б—аб*, *и-б—иб* и т. д. Когда пройдены всѣ сочетанія съ *б*, то учитель показываетъ новую согласную и проходитъ снова всѣ сочетанія.)

Итакъ мы встрѣчаемъ въ способѣ Пёльмана слѣдующіе, отчасти намъ уже знакомые, отчасти же новые моменты: 1) *Подготовленіе* къ обученію грамотѣ посредствомъ *упражненія въ мышленіи*, 2) ограниченіе курса *опредѣленнымъ числомъ уроковъ*, 3) *катехетическое изложеніе уроковъ*, устраняющее пассивное повтореніе подсказываемаго и возбуждающее самодѣятельность учениковъ; 4) ознакомленіе съ гласными въ *генетическомъ порядкѣ*, т. е. такъ, какъ одна буква можетъ быть выведена изъ другой; для этой цѣли буквы рисуются на классной доскѣ. 5) *Постепенное сообщеніе согласныхъ буквъ*, т. е. по одной, по двѣ, много по три въ урокъ; 6) постоянное *сравненіе вновь сообщаемой буквы* съ извѣстными уже ученикамъ и *отысканіе* ея между буквами на карточкахъ; 7) составленіе изъ знакомыхъ буквъ *всевозможныхъ сочетаній*, т. е. слоговъ и словъ, съ избѣжаніемъ смущающаго дѣтей многозвучнаго складыванія; 8) *разложеніе* составленныхъ *слоговъ* и *словъ* на буквы (моментъ аналитическій) и 9) *объясненіе смысла* прочитанныхъ словъ и

предложеній. Цѣль, которой Пёльманъ добивался своимъ способомъ, была троякая: а) сдѣлать обученіе чтенію *полезнымъ* и *пріятнымъ* для дѣтей, вызывая ихъ самодѣятельное мышленіе; б) вмѣстѣ съ чтеніемъ научить дѣтей *понимать* читаемое и в) *превратить* господствовавшее до тѣхъ поръ въ школахъ *одиночное* обученіе въ *классное*, т. е. въ обученіе *массъ*. И этой троякой цѣли онъ вполнѣ достигалъ. Вообще справедливость требуетъ сказать, что буквослагательный способъ въ этомъ видѣ достигъ возможной высоты своего совершенства, и ужъ если учить по складамъ, то конечно не иначе, какъ по образцу Пёльмана.

Кромѣ подвижныхъ буквъ, Пёльманъ употреблялъ еще изобрѣтенную имъ *читальную машину*, которая состояла изъ дубовой доски, длиною въ $^3/_4$ арш., шириною въ 10 дюймъ, и изъ пяти деревянныхъ планокъ такой же длины и въ 2 дюйма ширины. Доска, прикрѣпленная къ станку въ отвѣсномъ положеніи, имѣла пять равноотстоящихъ отвѣсныхъ желобковъ; а на планкахъ былъ наклеенъ рядъ отдѣльныхъ буквъ (величиною въ дюймъ): на двухъ изъ нихъ были гласныя и двугласныя (по 20 на каждой планкѣ). Вдоль же задней поверхности каждой планки шелъ брусокъ, который какъ разъ входилъ въ любой изъ пяти желобковъ доски и посредствомъ пружинки удерживался на любомъ мѣстѣ своего пути. Вставивъ въ первый желобокъ планку съ согласными буквами, а во второй — планку съ гласными, и выдвигая ту или другую постепенно кверху, Пёльманъ получалъ слоги: *ба, ва, га, да, бе, би* и т. д.; а переставивъ планку съ согласными въ третій желобокъ, онъ получалъ соотвѣтствующіе обратные слоги. Такимъ образомъ, вставляя въ доску три, четыре, наконецъ 5 планокъ, онъ получалъ всевозможные слоги и слова, составляемыя изъ 3—5 буквъ. Впослѣдствіи, будучи не доволенъ этою машиною, Пёльманъ изобрѣлъ новую — въ видѣ стоячей рамки, обтянутой сверху внизъ полотняными полосками. Эти полоски, на которыхъ были наклеены буквы, вращались на катушкахъ и играли ту же роль, какъ планки вышеописанной машины.

Изобрѣтеніемъ этихъ машинъ Пёльманъ чрезвычайно

гордился и считалъ ихъ крайне необходимыми для успѣшнаго обученія по его способу; а между-тѣмъ и та, и другая были очень непрактичны и при обыкновенныхъ подвижныхъ буквахъ, выставляемыхъ на классной доскѣ съ планками, совершенно излишни; къ тому же машины эти были слишкомъ дороги для народныхъ школъ (машина въ видѣ рамки стоила 8 талеровъ).

Хотя до 30-ыхъ годовъ почти никто изъ нашихъ педаговъ-практиковъ не думалъ еще подражать иностраннымъ образцамъ, тѣмъ не менѣе мы встрѣчаемъ уже очень рано и въ нашемъ отечествѣ попытки улучшить буквослагательный способъ. Изъ этихъ доморощенныхъ произведеній методики мы уже назвали два, говоря о подражаніяхъ Базедову; теперь приведемъ третье, столь же оригинальное произведеніе, но случайно имѣющее нѣкоторое сходство со способомъ Пёльмана.

Покотилова Метода или Ученіе безъ складовъ; т. е. самый легчайшій способъ ученія состоящій въ пяти урокахъ; коимъ малолѣтныхъ можно безъ затрудненія выучить совершенно читать не болѣе какъ въ два мѣсяца; составленъ изъ опытовъ многолѣтнихъ въ пользу юношества Россійской Имперіи. Москва 1835 г.

Въ предисловіи къ своей книгѣ авторъ, прежде всего, заявляетъ, что онъ уже болѣе 24 лѣтъ занимается по части просвѣщенія, т. е. служитъ приходскимъ учителемъ, «въ теченіе этого времени неоднократно имѣлъ въ своей школѣ до 200 учащихся и, не смотря на то, безъ всякой трудности оканчивалъ въ одинъ годъ буквально полный курсъ ученія, положенный въ I классѣ приходскаго училища»; все это — благодаря тому, что, «руководимый многолѣтнимъ опытомъ», онъ «извлекъ *выгоднѣйшую и полезнѣйшую методу учить дѣтей читать*». За этимъ «Предувѣдомленіемъ» идутъ, подъ нумерами 1 — 5, упражненія, т. е. буквы, слоги, слова и предложенія, необходимыя для обученія по способу автора, а въ концѣ книги помѣщено «Изъясненіе методы» (въ 10 страницъ мелкой печати), изъ котораго мы сдѣлаемъ возможно краткое извлеченіе.

Такъ-какъ это «ученіе безъ складовъ въ пяти урокахъ» про-

должается, по словамъ самого автора, два мѣсяца, то очевидно, что подъ урокомъ должно разумѣть не дѣйствительный урокъ, требующій одного или двухъ часовъ времени, а извѣстный рядъ упражненій; этимъ только и объясняется, что на выучку всѣхъ буквъ авторъ полагаетъ всего одинъ урокъ.—Ученье начинается съ того, что учитель рисуетъ печатныя буквы въ алфавитномъ порядкѣ на классной доскѣ, сперва прописныя, а потомъ строчныя, и называетъ ихъ громко; ученики же копируютъ эти буквы, повторяя за учителемъ названія ихъ. При этомъ обращается особенное вниманіе на буквы, имѣющія сходный звукъ, какъ то: *и, і, г, ы, е, ъ, э*. Другихъ облегчительныхъ средствъ для усвоенія названій и формъ буквъ, кромѣ копированія и повторенія, авторъ не признаетъ; противъ же объясненія буквъ посредствомъ картинокъ онъ положительно возстаетъ. «Гг. Издатели новыхъ и легчайшихъ Россійскихъ букварей—говоритъ онъ въ «Предувѣдомленіи»—напрасно разрисовываютъ первоначальныя буквы: верблюдами, жуками, мухами и червяками и оныхъ разными красками раскрашиваютъ, не думая о худыхъ послѣдствіяхъ, могущихъ произойти при наученіи грамотѣ; ибо всякій признается, кто только училъ самыхъ малолѣтныхъ дѣтей по таковымъ разрисованнымъ и раскрашеннымъ буквамъ, что если онъ ребенка заставлялъ указывать на верблюда и называть ему букву В, то таковой, не внимая желаніямъ Учителя, разсматривалъ прочія картинки, лазя руками по тѣмъ таблицамъ, развертывая безпрестанно страницы, говорилъ, вмѣсто верблюда В: вотъ змія, и вотъ филинъ, да вотъ еще мальчикъ держитъ что-то въ рукахъ. Такимъ образомъ толкуя цѣлое утро часа четыре, тоже и послѣ обѣда, не только дитя за цѣлой день не выучивалъ верблюда, т. е. называть и помнить на всегда букву В, но еще и болѣе по разнообразности картинокъ привыкалъ къ желаніямъ отъ учителей даже требовать подобныхъ оным.

Когда ученики заучили буквы, учитель рисуетъ на большой доскѣ слоги *ба, бе, би* и т. д. и читаетъ ихъ такимъ образомъ: *б, а* составляетъ *ба*,—*б, е* составляетъ *бе* и т. д.

«Проходя оные склады до конца—поясняетъ авторъ—должно написать на доскѣ однѣ самогласныя буквы по порядку: а, е, и, і, о, у, ы, ѣ, ю, я. Велѣть прочесть оныя каждому порознь, потомъ написать какую-нибудь согласную букву, напр. *б*, спросить

у одного учащагося, какъ эту букву называютъ, то онъ долженъ отвѣчать *бе*. Спрашивая опять: если подлѣ сей буквы будетъ стоять съ правой стороны буква *а*, то какъ оная уже не называется, а выговаривается? Если ученикъ будетъ въ недоумѣніи, то учитель долженъ напомнить, что *б, а* выговаривается *ба*. — Еслижъ подлѣ сей буквы *б* съ правой стороны будетъ находиться буква *и*, то будетъ ли она еще выговариваться *ба*? Когда же ученикъ не будетъ знать, то ему такъ же пояснить, что *б, и* выговаривается *би*. Потомъ спросить причину, отъ чего буква *б* выговаривается *би*, а не *ба*; и если ученикъ по разнымъ вопросамъ совершенно отвѣчать будетъ, то тогда, указывая на самогласную букву *у*, говорить должно: ежели подлѣ *б* будетъ стоять *у*, то тогда какъ выговорится буква *б*? на что онъ долженъ совершенно отвѣчать *бу*. Такимъ образомъ къ сей буквѣ *б* должно приставлять всѣ самогласныя буквы, съ различными вопросами о причинѣ выговора до совершеннаго знанія учащихся.—Окончивши поясненіе о буквѣ *б*, такимъ же точно порядкомъ должно пояснить и всѣ прочія согласныя буквы въ связи съ самогласными. Напослѣдокъ для практики, а болѣе для поощренія учащихся, что будто бы они могутъ уже нѣсколько читать безъ складовъ, для сего надлежитъ написать двусложныя реченія, составляющія каждый слогъ изъ двухъ буквъ: согласной и самогласной, напр. *пе-ро, мо-ре, рѣ-ка, дѣ-ло, ми-ло, Ка-тя, Ма-ша, Лю-ба* и т. д. Теперь самъ учитель указывая на каждую букву, велитъ лучшему изъ учениковъ, чтобы онъ тихонько, т. е. шопотомъ называлъ порознь буквы или складывалъ, а на послѣдокъ громко выговаривалъ, что̀ значитъ буква *п* съ самогласною *е*, т. е. *пе*. Потомъ такимъ же образомъ складывать про себя и слѣдующій складъ: *р, о*, выговаривать громко одно только его значеніе *ро*, отнюдь не повторяя выговариваніемъ первопачальнаго склада; за симъ *м, о* будетъ *мо, р, е* значитъ *ре* и т. д.... Въ заключеніе сего урока Учитель долженъ спросить одного изъ учащихся: понимаетъ ли онъ, что читаетъ? Если оный будетъ въ недоумѣніи, то надлежитъ объяснить имъ всѣмъ, что *перо* значитъ: перо, взятое изъ крыла птицъ, которымъ пишутъ; *море*: большое пространство воды; *Катя, Маша, Люба:* имена, и т. д.—Такимъ образомъ увѣривъ ихъ, что еще и не всѣ пять уроковъ пройдены, но они могутъ читать безъ скла-

довъ и понимать, а когда пройдутъ послѣдніе остающіеся уроки, тогда будутъ читать безъ складовъ и всѣ книги. Увѣряю, что чрезъ таковое упражненіе учащіяся поощрятся къ слушанію слѣдующихъ уроковъ моей методы.

«Извѣстно, что въ Россійскомъ языкѣ, какъ и во всѣхъ прочихъ Европейскихъ языкахъ, есть согласныя буквы, которыя выговариваются въ рѣченіяхъ сами по себѣ безъ самогласныхъ буквъ, въ изученіи конхъ учащіяся съ потерею времяни безъ всякаго понятія забивали себѣ голову, равно какъ и съ безгласными, каковы суть *ъ* и *ь*. Что бы облегчить учащихся, я таковые склады назвалъ *половинками* склада или слога, кои учитель долженъ объяснить слѣдующимъ образомъ: Прежде научились ученики, что если подлѣ буквы *б* стояли съ правой стороны самогласныя буквы *а, е, и, о* и проч., тогда *б* выговаривалось: *ба, бе, би, бо* и т. д. Если же подлѣ сей буквы *б*, съ правой стороны, ни какой самогласной буквы, ни *а, е, и, о* и т. д. стоять не будетъ, то тогда, какъ сія буква *б* выговорится? Конечно на вопросъ учителя ни кто изъ учащихся не дастъ отвѣта, въ такомъ случаѣ онъ долженъ рачительно внушить, что сія буква *б*, или другая какая нибудь согласная: *г*, выговариваются *бъ, гъ*, взявъ въ примѣръ рѣченія: *б-ра-ню, б-ро-жу*. Въ сихъ рѣченіяхъ дѣйствительно *б* выговаривается *бъ*; равно и въ рѣченіяхъ: *Г-ла-фи-ра, Г-ри-ша* *г* выговаривается тоже только *гъ*. Такимъ образомъ изъясня всѣ согласныя буквы, кои при себѣ ни какой самогласной буквы не имѣютъ, написавъ оныя разнообразно на доскѣ, заставить учащихся выговаривать совокупно до совершеннаго знанія ихъ, и впредь таковые склады называть половинками... Узнавъ, какимъ образомъ каждая согласная буква выговаривается съ каждою самогласною и безъ оныхъ, теперь не трудно объяснить, какъ тѣ же согласныя буквы выговариваются при чтеніи съ безгласными буквами *ъ* и *ь*. Онѣ точно такъ выговариваются, когда послѣ оныхъ буквъ съ правой стороны ни какихъ самогласныхъ буквъ стоять не будетъ, съ тою только разницею, что согласная буква, имѣющая при себѣ *ь*, выговаривается мягче и тоньше противу *ъ*... Для лучшаго впечатлѣнія учащихся должно написать на доскѣ № 4: *азъ, адъ, охъ, ихъ* и проч., кои выучить буквально, внушивъ сперва учащимся, что при складываніи *ъ* и *ь* называть не должно, а употреблять

одинѣ только самогласныя и согласныя буквы. Напр. *а, з* выговаривать *азъ*; *а, д* тоже *адъ*; *о, х* такимъ же образомъ *охъ*, и т. д.»

«И такъ узнавъ ученики полные склады и половники, предстоитъ учителю объяснить и послѣдній урокъ подъ № 5-мъ. Въ Россійскомъ языкѣ есть такъ же, какъ и въ прочихъ Европейскихъ языкахъ двѣ самогласныя буквы стоящія вмѣстѣ и послѣдняя имѣющая надъ собою краткій знакъ (˘), и потому только одинъ голосъ производятъ, каковы *ай, ей, ій, ой, уй* и т. д. Для сего написавъ на доскѣ самогласную букву *а*, спросить должно учащагося, какъ сія буква называется? То онъ долженъ уже отвѣчать *а*; но ежели подлѣ сей буквы съ правой стороны поставить *и*, то тогда, какъ выговарится *а?* Навѣрно учащійся скажетъ отрывисто *а и*, не сливая въ одинъ голосъ; а потому поставивъ надъ *и* краткій знакъ, объяснить, что по причинѣ стоящаго краткаго знака (˘) выговаривается однимъ голосомъ сокращенно *ай*, точно такъ, какъ въ рѣченіяхъ съ согласною буквою всегда произведетъ одинъ слогъ. Напр. *Май, лай.* Растолковавъ такимъ же порядкомъ всѣ прочія двугласныя буквы, за симъ должно написать на доскѣ слоги и слова подъ № 5 (Бой, гой, мой, г-ной, т-вой и т. д.), и самому Учителю проказать ихъ, не складывая двухъ самогласныхъ буквъ порознь, въ одинъ голосъ произносить. Напр. называя сперва букву *б*, потомъ однимъ голосомъ двугласную *ай*, выговаривать разомъ *бай*; такъ же называя букву *г*, потомъ двугласную однимъ голосомъ *ой*, выговаривать *гой*, и т. д..»

«Кончивши такимъ образомъ пять моихъ уроковъ, должно Учителю написать на доскѣ примѣръ для чтенія, по изъясненнымъ правиламъ, раздѣля въ ономъ всѣ рѣченія по складамъ чертами, состоящихъ изъ полныхъ, половинокъ и сопряженныхъ съ двугласными буквами, каковые всѣ учащіеся должны складывать и называть шопотомъ, тихонько про себя и выговаривать одно только значеніе оныхъ громко и всѣ половинки отдѣльно. Повторяя написанный урокъ одинъ и тотъ же нѣсколько разъ, учащіеся могутъ привыкнуть къ совершенному чтенію, хотя на первый случай нескладному и протяжному, но за то правильному; почему сей способъ моего ученія я и называю ученіе безъ складовъ. Вотъ и примѣръ на всѣ изъясненныя мои правила: *Бо-гъ со-т-во-ри-лъ не-бо и зе-м-лю, та-къ и-ре-к-ри-е-но и ве-ли-ко-ль-пе-но, ка-къ*

мы о-ны-я те-пе-рь ви-ди-мъ, въ шс-с-ть д-ней изъ ни-че-го.—Въ заключеніе же всей Методы, для совершеннаго уже чтенія, хотя не скоро, но связно, вразумительно и правильно, потребно учащихся приучить связывать половники съ полными складами, либо полные съ половниками въ одно произношеніе.»

Если читатель потрудился вникнуть въ содержаніе этого «Изъясненія», не обративъ вниманія на очевидное неумѣніе автора выражаться литературно, то конечно замѣтилъ, что пріемы Покотилова во многомъ сходны съ пріемами Пёльмана, хотя, по всей вѣроятности, онъ вовсе и не зналъ о существованіи способа послѣдняго. Измышленіемъ же и примѣненіемъ такъ называемыхъ имъ «половинныхъ складовъ» онъ положительно превзошелъ и Базедова и Пёльмана, ибо въ этомъ пріемѣ нельзя не видѣть зачатка чисто звукового способа. Во всякомъ случаѣ пріемъ этотъ показываетъ, что при другой обстановкѣ Покотиловъ дѣйствительно изобрѣлъ бы раціональный способъ обученія. Но и въ этомъ видѣ метода его не мало облегчила начальное обученіе въ тѣхъ русскихъ школахъ, въ которыхъ она была введена; а что она дѣйствительно была введена, по крайней мѣрѣ въ приходскихъ училищахъ Московской губерніи, можно заключить изъ того, что книга Покотилова посвящена тогдашнему директору училищъ этой губерніи, *М. А. Окулову*.

4. Силлабическій способъ.

Старинный буквослагательный способъ нерѣдко называется у насъ и *силлабическимъ*. Весьма понятно, откуда взялось это названіе: *слогъ*, *складъ*, по-латыни называется syllaba, по французски syllabe. Принявъ для буквослагательнаго способа названіе «ученіе по складамъ», весьма послѣдовательно было принять и соотвѣтствующій ему иностранный терминъ, тѣмъ болѣе что онъ весьма удобенъ для употребленія и вполнѣ замѣняетъ собою малоупотребительныя прилагательныя «складовой» и «слоговой». Но названіе *«силлабическій»*, будучи дано буквослагательному способу, вовсе не соотвѣтствуетъ сущности дѣла, — это во-первыхъ; а во-вто-

рыхъ, что̀ гораздо важнѣе, оно принадлежитъ совершенно другому способу, который, будучи лишенъ своего честнаго имени, лишился вмѣстѣ съ тѣмъ и права гражданства въ ряду остальныхъ способовъ и, подобно бродягѣ, не помнящему родства, принужденъ скитаться по свѣту подъ чужими именами. Тогда-какъ нѣмцы строго различаютъ между Syllabir- и Buchstabir-Methode, у насъ несчастный силлабическій способъ причисляется то къ буквослагательному, то къ такъ-наз. звуковому способу. Нерѣдко случается даже, что педагогъ, объявившій себя непримиримымъ врагомъ силлабическаго способа, примѣняетъ его, самъ того не подозрѣвая, въ самомъ чистомъ, настоящемъ его видѣ. И не удивительно: смѣшеніе названій неминуемо влечетъ за собой и смѣшеніе понятій. Хотя силлабическій способъ почти столь же несостоятеленъ, какъ и буквослагательный, но для устраненія впредь всякой путаницы, а равно и для полноты обзора, считаю необходимымъ познакомить читателя и съ этимъ способомъ, тѣмъ болѣе что онъ является не въ одномъ только видѣ и представляетъ, какъ мы увидимъ, естественный переходъ отъ буквослагательнаго способа къ звукосочетательному.

Мы знаемъ, что обучавшіе по буквослагательному способу заставляли дѣтей *складывать* не только отдѣльные слоги, но и цѣлыя слова и предложенія. Дѣлали они это, конечно, не для удовольствія, а по необходимости (см. стран. 4). Эта такъ-наз. *третья* ступень старинаго обученія грамотѣ была не въ примѣръ мучительнѣе, нежели складываніе отдѣльныхъ *бра-бре-бри*, потому-что къ самому процесу складыванія присоединялось еще постоянное повтореніе всѣхъ слоговъ, входящихъ въ составъ одного слова. И дѣло это нисколько не облегчилось даже тогда, когда нѣкоторые педагоги ввели болѣе упрощенную манеру складыванія, именно безъ повторенія отдѣльныхъ слоговъ (см. стран. 5); тѣмъ не менѣе это упрощеніе можетъ считаться первымъ шагомъ къ лучшему, ибо оно, какъ мы сказали, способствовало отысканію новаго способа. Что ученики, по переходѣ отъ складовъ къ связному чтенію, очень долго читаютъ медленно и съ явною

разстановкой между каждымъ словомъ и что рѣдко кто изъ нихъ достигаетъ умѣнья читать бѣгло, — этотъ фактъ уже давно былъ замѣченъ нѣкоторыми, болѣе внимательными педагогами. Они только не знали, чему приписать такое неотрадное явленіе. Упомянутое же неудачное упрощеніе процеса складыванія заставило ихъ глубже вникнуть въ дѣло и убѣдиться, что вся причина неуспѣха кроется именно въ самомъ этомъ процесѣ. И дѣйствительно: такъ-какъ все ученіе по складамъ основано на одной только памяти, и связному произношенію слога предшествуетъ всегда называніе входящихъ въ него буквъ, то въ памяти ученика непремѣнно запечатлѣвается и то и другое нераздѣльно. Слоги *бла-го* представляются такому ученику не иначе какъ въ видѣ *бе эль-а—бла, ге-о—го*; слѣд. чтеніе безъ складовъ для него не мыслимо: онъ непремѣнно долженъ складывать, если не громко, то по крайней мѣрѣ про себя. И къ такому именно мысленному складыванію прибѣгаетъ онъ каждый разъ, когда отъ него требуютъ чтенія безъ складовъ; оттого-то чтеніе это и совершается медленно и съ разстановкой. Если же учителю вздумается поторопить его, то онъ или остановится совсѣмъ, или же начнетъ жестоко перевирать всѣ слова. Только мало-по-малу, не слыша долго своего собственнаго складыванія, онъ отучается отъ этого и привыкаетъ къ непосредственному произношенію слоговъ и словъ.

Дошедши такимъ образомъ до убѣжденія, что связному и бѣглому чтенію учениковъ мѣшаетъ только привычка складывать, педагоги рѣшились совершенно устранить складываніе и, весьма естественно, напали на *силлабическій способъ*, который является въ *двухъ* различныхъ видахъ.

1-ый видъ, и вмѣстѣ съ тѣмъ простѣйшій, можно описать въ нѣсколькихъ словахъ: познакомивъ учениковъ со всѣми буквами, т. е. съ названіями и печатными формами ихъ, учитель переходитъ прямо къ чтенію слоговъ въ обыкновенномъ, алфавитномъ ихъ порядкѣ, т. е. онъ *не складываетъ ихъ, а непосредственно* читаетъ: ба, бе, би, ва, ве, ви, и т. д.; ученики же повторяютъ за нимъ до тѣхъ поръ, пока не затвердятъ все подсказываемое на память.

Читатель видитъ, что способъ этотъ не представляетъ ничего особеннаго. Мысль—не складывать, а прямо читать, или связно произносить слоги, сама по себѣ, очень не хитрая; между-тѣмъ эта простая мысль не приходила педагогамъ на умъ въ теченіе цѣлыхъ столѣтій. Поэтому, какъ ни слабъ и даже плохъ этотъ способъ въ сравненіи съ новѣйшими способами, но передъ мучительнымъ буквослагательнымъ способомъ онъ имѣетъ значительное преимущество. Правда, и тутъ все ученіе основано на одной памяти; но, во-первыхъ, затвердить *стра*, *стре*, *стри* и т. д. ученику гораздо легче, нежели *эс-те-эр-а-стра*, *эс-те-эр-е-стре*; а во-вторыхъ, при переходѣ къ чтенію словъ и предложеній, ему уже нѣтъ надобности отучиваться отъ складыванія: затвердивъ произношеніе отдѣльныхъ слоговъ, ученикъ переходитъ къ связному чтенію безъ всякихъ затрудненій. Поэтому, при извѣстныхъ обстоятельствахъ, способъ этотъ можетъ быть съ пользою примѣненъ и въ настоящее время, а именно въ тѣхъ, вовсе не малочисленныхъ сельскихъ школахъ нашего отечества, которыя, не имѣя средствъ пріобрѣсти новыя учебныя пособія, употребляютъ еще старинные буквари и вслѣдствіе этого, волею-неволею, подвергаютъ дѣтей истязанію буквослагательнаго способа.

Такъ-какъ этотъ первый видъ силлабическаго способа не имѣетъ особаго, видового названія (имя изобрѣтателя неизвѣстно), то его можно назвать, соотвѣтственно его главному пріему, *слогопроизносительнымъ* способомъ или *слоговымъ* въ тѣсномъ смыслѣ.

Нѣкоторые нѣмецкіе педагоги, какъ уже сообщено нами выше, полагаютъ, что слоговой способъ былъ въ употребленіи еще у древнихъ грековъ; но мы показали, и читатель вѣроятно согласился съ нами, что это мнѣніе ни на чемъ не основано. Тѣ же педагоги утверждаютъ, что и у римлянъ примѣнялся этотъ способъ, и въ доказательство приводятъ слѣдующее мѣсто изъ Квинтильяна: «При складахъ кратчайшаго пути не существуетъ (syllabis nullum compendium est); всѣ склады должны быть изучены, и труднѣйшіе не должны откладываться до тѣхъ поръ, пока не встрѣ-

тятся при письмѣ словъ. Нельзя также сѣпо довѣрять первой выучкѣ наизусть; повтореніе и долгое упражненіе (repetere et diu inculcare) тутъ болѣе полезны. Точно такъ же и при чтеніи слѣдуетъ переходить къ соединенію слоговъ въ слова, или къ скорѣйшему чтенію, лишь тогда, когда сочетаніе буквъ между собой совершается безъ запинки, безъ сомнѣнія, по крайней мѣрѣ безъ остановки и раздумья.» *) Предоставляемъ самому читателю рѣшить, можно ли изъ этихъ словъ вывести заключеніе, что римскіе педагоги заставляли дѣтей не складывать, а лишь слитно произносить слоги. Но какъ-бы то ни было; если и допустить, что Квинтильянъ и ему подобные, образованные наставники и додумались до этого болѣе простого пріема, — все-таки весьма сомнительно, что бы его усвоили греческіе рабы, въ рукахъ которыхъ преимущественно находилось первоначальное обученіе дѣтей въ Римѣ; гораздо вѣроятнѣе, что большинство придерживалось болѣе привычнаго имъ буквослагательнаго способа.

Изъ педагоговъ же новѣйшаго времени, примѣнявшихъ слоговой способъ и рекомендовавшихъ его, достаточно будетъ упомянуть о слѣдующихъ двухъ:

а) Франсуа Баратьѣ (François Baratier), священникъ при французской реформатской церкви въ Швабахѣ (близъ Нюрнберга), издалъ въ 1728 году сочиненіе подъ заглавіемъ: «Достопримѣчательное извѣстіе объ одномъ ребенкѣ, сдѣлавшемся ученымъ въ весьма раннемъ возрастѣ. Со многими примѣчаніями относительно воспитанія дѣтей и съ предисловіемъ объ ученыхъ дѣтяхъ.» Въ этомъ сочиненіи, написанномъ первоначально на французскомъ языкѣ и за тѣмъ переведенномъ на нѣмецкій, авторъ подробно описываетъ постепенный ходъ образованія своего сына, котораго онъ самъ воспитывалъ и обучалъ. Тутъ же обстоятельно изложенъ и слогопроизносительный способъ обученія грамотѣ въ приложеніи къ французскому языку.

---

*) Quint. I, 1, 30.

б) Самуилъ Гейнике, основатель и директоръ института глухонѣмыхъ въ Лейпцигѣ (съ 1778 по 1790 г.), написалъ, кромѣ букваря, нѣсколько брошюръ объ «искуствѣ чтенія», въ которыхъ сильно возставалъ противъ буквослагательнаго способа и рекомендовалъ примѣненіе слогового.

Во Франціи слогопроизносительный способъ употребляется во многихъ начальныхъ школахъ, начиная съ 30-хъ годовъ по сіе время. Передо мною находятся *стѣнныя таблицы* и *руководство* къ нимъ, вышедшія третьимъ изданіемъ въ 1836 году, а послѣднимъ въ 1882 году, и носящія слѣдующее заглавіе: Méthode de lecture sans épellation, à l'usage des écoles primaires, des écoles d'adultes, de régiments et de vaisseaux. Par. MM. Lamotte, Perrier, Meissas et Michelot. 50 tableaux in folio et un Manuel. Paris, chez L. Hachette. (Метода чтенія безъ складовъ, для употребленія въ нач. школахъ, въ школахъ взрослыхъ, полковыхъ и морскихъ. Соч. Ламотъ, Перьѐ, Мессà и Мишлò. 50 таблицъ въ листъ и Руководство къ нимъ.) На двухъ первыхъ таблицахъ даны всѣ главныя буквы, ихъ сочетанія, двугласныя и простые носовые слоги; на третьей и четвертой — всѣ согласныя буквы, на пятой и шестой таблицахъ прямые и обратные слоги, а на слѣдующихъ за тѣмъ—замкнутые слоги, такъ-наз. двойные и тройные, наконецъ слова: односложныя и т. д. Пріемъ для усвоенія этихъ буквъ, слоговъ и словъ одинъ и тотъ же: ученики повторяютъ за учителемъ подсказываемое имъ до тѣхъ поръ, пока оно не затвердится въ ихъ памяти.

2-ой видъ силлабическаго способа, который, въ отличіе отъ предъидущаго, можетъ быть названъ *слогогадательнымъ*, характеризуется слѣдующими пріемами: запечатлѣвъ въ памяти учениковъ гласныя буквы: *а, е, и, о, у, ы, я ю, э, ъ, і*, учитель объясняетъ, что «кромѣ этихъ *гласныхъ* буквъ, есть еще другія, которыя могутъ быть выговариваемы только вмѣстѣ съ гласными, отдѣльно же произноситься не могутъ; поэтому онѣ носятъ общее названіе *согласныхъ*, но особыхъ названій не имѣютъ». За тѣмъ, взявъ одну согласную букву, напр. *б*, учитель приставляетъ ее по очереди къ отдѣльнымъ гласнымъ и говоритъ: «Если этотъ знакъ (б) поставить не-

редъ *а*, то составится *ба*; если его поставить передъ *е*, то будетъ *бе*, передъ *и — би»* и т. д. Убѣдившись, что ученики запомнили сказанное, учитель беретъ другую согласную, напр. *п*, за тѣмъ третью, четвертую и т. д. до послѣдней, и повторяетъ тотъ же пріемъ, т. е. произноситъ образующіеся слоги, ни разу однако не называя приставляемой согласной. Точно такимъ же образомъ проходитъ онъ и обратные слоги: «Если этотъ знакъ (напр. *б*) поставить позади *а*, то будетъ *аб*, позади *и—иб»* и т. д. Наконецъ, чтобы облегчить произношеніе слоговъ съ двумя согласными, учитель приставляетъ къ каждому такому слогу гласную и за тѣмъ разбиваетъ его на два, знакомыхъ уже ученикамъ, простыхъ слога; напр. *ван* (иван, ив-ан, и-ван), *тро* (утро, ут-ро, у-тро). Послѣ этихъ упражненій ученики переходятъ уже прямо къ связному чтенію.

Изъ даннаго объясненія уже видно, что для примѣненія этого способа необходимо особое пособіе—*подвижныя буквы*; но заключается ли въ этомъ способѣ дѣйствительно какія-либо преимущества въ сравненіи съ прежними способами и особенно со слогопроизносительнымъ, — этого вы, читатель, вѣроятно еще не рѣшили, и пожалуй скажете, что это и трудно рѣшить a priori. Можетъ быть. Но прежде чѣмъ испытывать достоинства этого способа на практикѣ, мнѣ кажется, не мѣшаетъ сравнить съ нимъ, въ главныхъ чертахъ, какъ предыдущій, слогопроизносительный способъ, такъ и обыкновенный буквослагательный. Всѣ три способа, очевидно, имѣютъ одинъ общій недостатокъ—налеганіе на одну только память ученика. Но слогопроизносительный способъ устраненіемъ чтенія по складамъ, во-первыхъ, сокращаетъ ученіе, а во-вторыхъ облегчаетъ работу памяти. По крайней мѣрѣ тѣ же самыя достоинства, но въ высшей степени, должны конечно заключаться и въ слогогадательномъ способѣ; а между тѣмъ этихъ достоинствъ въ немъ положительно нѣтъ. Тѣмъ, что, кромѣ складыванія, въ этомъ способѣ устранено и предварительное заучиваніе согласныхъ буквъ, повидимому еще болѣе сокращается ученіе; но составленіе слоговъ посредствомъ присоединенія къ гласнымъ неизвѣстныхъ, безымян-

ныхъ знаковъ никакъ ужъ не можетъ считаться облегченіемъ. Всякій мало-мальски опытный учитель не усомнится въ томъ, что ученику гораздо легче запомнить слоги, состоящіе изъ извѣстныхъ ему частей, нежели такіе, въ которыхъ одна часть совершенно неизвѣстна. Если ученикъ, учась по одному изъ предыдущихъ способовъ и не понимаетъ, почему *б-а* составляетъ *ба* (а не *беа*), но за то онъ хорошо знаетъ, что эти двѣ буквы отнюдь не могутъ составить *ра* или *на*. Учась же по слогогадательному способу, онъ этого не знаетъ: *б* для него такой же іероглифъ, какъ *р* и *н*, и онъ нимало не постигаетъ, почему гласная *а*, будучи присоединена къ кружку съ крючкомъ вверхъ, составляетъ *ба*, при кружкѣ же съ чертой внизъ — *ра*, а не на оборотъ. Наконецъ, если онъ и догадается объ этомъ, то ему все-таки гораздо труднѣе не смѣшивать различныхъ согласныхъ, нежели при прежнихъ способахъ, при которыхъ онъ разъ навсегда затверживалъ, что вотъ этотъ знакъ (*б*) есть *бе*, а этотъ (*р*) *эр*, а этотъ (*н*) *эн*, и т. д.

Чтобы еще нагляднѣе показать, какъ трудно должно быть ученикамъ запоминать слоги, содержащіе незнакомые имъ знаки, замѣнимъ для примѣра буквы *б*, *р*, *н*, *в* цифрами, т. е. пусть цифра 4 будетъ *б*, 2 — *р*, 5 — *н*, 7 — *в*, и составимъ изъ нихъ слоги: 5а, 4е, 7и, 2у, 4ы, 5ѣ, 2я, 7ю. Не угодно ли теперь читателю испытать на себѣ, какое напряженіе памяти и сколько времени необходимо употребить на то, чтобы во всякое время быть въ состояніи прочесть эти 8 слоговъ. Такого же сильнаго напряженія памяти требуетъ и слогогадательный способъ отъ дѣтей. Мнѣ могутъ возразить, что это сравненіе не совсѣмъ вѣрно: во-первыхъ, заучить эти слоги безошибочно потому такъ трудно, что цифры имѣютъ для насъ совершенно другое значеніе, которое и мѣшаетъ намъ соединить съ ними новое понятіе; а во-вторыхъ, здѣсь даны разомъ 4 знака, тогда-какъ ученикамъ неизвѣстныя согласныя приводятся постепенно и по одиночкѣ. Это вполнѣ справедливо; но за то читатель взрослый, развитой человѣкъ, съ процесомъ чтенія уже знакомъ и знаетъ напередъ, какую роль должны играть принятые нами знаки. Въ ребенкѣ

же всего этого не предполагается, да и предположить нельзя: для него *б*, *р*, *н*, *в* не звуки, а пустые знаки, и онъ долженъ затвердить не 8 слоговъ, а столько, сколько ихъ можно составить изъ 11 гласныхъ и 20 согласныхъ.

Итакъ на повѣрку выходитъ, что слогогадательный способъ не только не облегчаетъ изученія грамоты, но положительно затрудняетъ его. Этого не могли не замѣтить и послѣдователи этого способа, а потому нѣкоторые изъ нихъ прибѣгнули къ новому пріему. Сообщивъ прямые и обратные слоги съ одною согласною, положимъ съ *в*, они тотчасъ же, т. е. раньше чѣмъ показать новую согласную букву, ставятъ *в* между двумя гласными, напр. между *и* и *а* (ива) и спрашиваютъ: Какъ произносятся первыя двѣ буквы? *Ив.* Какъ прозносятся вторая и третья? *Ва.* Какъ всѣ три вмѣстѣ? *Ива.* А если отнять *и* и *а*, что останется? Буква безъ названія. — Попытайтесь произнести эту букву. (Ученики пробуютъ и доходятъ наконецъ до того, что произносятъ *въ.*) Такимъ образомъ, разумѣется, звукъ и значеніе этой согласной доведены до сознанія учениковъ и вслѣдствіе этого запечатлѣваются въ ихъ памяти. Но этотъ пріемъ принадлежитъ уже къ совершенно иному способу, именно къ *звукосочетательному*; и если уже прибѣгать къ нему, то лучше всего тотчасъ же по ознакомленіи съ гласными буквами, а все іероглифное составленіе слоговъ выбросить за бортъ.

Замѣчу еще, что слогогадательный способъ имѣлъ странную участь—рождаться и умирать по нѣскольку разъ въ теченіе полутораста лѣтъ. Первый выступившій съ этимъ способомъ передъ педагогическою публикою, сколько извѣстно, былъ нѣкто *Готфридъ Цейдлеръ* въ Галле, издавшій въ 1700 году руководство подъ слѣдующимъ курьёзнымъ заглавіемъ: Neu-verbessertes vollkommenes Abc-Buch; oder Schlüssel zur Lesekunst. Nach natürlicher Ordnung der Buchstaben also eingerichtet, dass darinnen allerlei Art Sylben, wie man sie nur erdenken kann, vorkommen und jedwede Art in ihrer eigenen Klasse anzutreffen, dass ein Mensch, er sey jung oder alt, wenn er nur die Buchstaben kennet und Ba sagen kann, ohne alle Unterweisung, auch ohne alles mühselige und langweilige Buch-

stabiren, von sich selbst in wenigen Tagen alles, es sey so schwer als es wolle, fertig lesen könne. Zwei Bände. (Вновь улучшенный полный букварь, или ключъ къ искуству чтенія. По естественному порядку буквъ такъ составленный, что въ немъ встрѣчаются всякаго рода слоги, какіе только могутъ быть придуманы, и каждый родъ въ своемъ собственномъ классѣ, такъ-что человѣкъ, будь онъ молодъ или старъ, если только знаетъ буквы и можетъ сказать *ба*, безъ всякаго указанія, а также безъ всякаго мучительнаго и скучнаго буквосложенія, въ состояніи самъ собою въ нѣсколько дней научиться бѣгло читать все, самое трудное. Два тома.)

Не менѣе курьёзны и встрѣчающіяся въ этомъ руководствѣ разсужденія. «Къ чему», спрашиваетъ авторъ, «давать согласнымъ буквамъ названія?» Неужели я не могу имѣть обхожденіе или сношенія съ людьми, не зная ихъ по имени? Неужели мнѣ надо знать имена всѣхъ тѣхъ людей, съ которыми я вхожу въ какія-либо сношенія? Вѣдь извощика я узнаю по кнуту, портного по ножницамъ, кузнеца по молотку, и мнѣ нѣтъ никакой надобности знать, зовутъ ли его Иваномъ, Петромъ или Кузьмой. Обычныя названія согласныхъ буквъ только сбиваютъ дѣтей при обученіи чтенію. При чтеніи по складамъ они должны отбрасывать гласную, находящуюся то впереди, то позади названія согласной. Не лучше ли съ самаго начала выпустить то, что потомъ все-таки приходится отбрасывать? Вѣдь согласныя буквы можно представить себѣ и безъ гласной. Или ужъ если имъ непремѣнно надо дать названія, то почему не окрестить ихъ всѣ на одинъ манеръ, напр. *ба*, *ва*, *га*, *да* и т. д.?... Нѣтъ никакой надобности букву *б* напр. называть *бе*; ибо она зачастую называется и *ба*, и *бо*, и *уб* и т. д., смотря по тому, гдѣ и какая къ ней приставлена гласная. Согласныя суть буквы *нѣмыя*, болѣе ничего, и потому ихъ вовсе не нужно называть; если дитя и въ жизнь свою не услышитъ названій согласныхъ буквъ, то это ему нисколько не повредитъ. Словомъ, согласныя не должны произноситься ни съ какою иною гласною, какъ съ тою, которая находится при нихъ въ слогѣ; иначе это будетъ похоже на то, какъ если бы я кому-ни-

будь предложилъ рюмку вина и за тѣмъ отдалъ бы ее другому.»

Не смотря однако на такой игривый слогъ и многообѣщающее заглавіе, книга Цейдлера прошла почти незамѣченною, и слогогадательный способъ не вошелъ въ употребленіе. Съ тѣхъ поръ способъ этотъ еще неоднократно появлялся—то подъ тѣмъ, то подъ другимъ названіемъ, но каждый разъ безъ успѣха; едва воскресши, онъ почти тотчасъ же опять исчезалъ, для того чтобы въ другое время и въ другомъ мѣстѣ снова возникнуть въ головѣ какого-нибудь доморощеннаго педагога.

И у насъ въ Россіи было нѣсколько изобрѣтателей слогогадательнаго способа, съ которыми читателю, интересующемуся вообще обученіемъ грамотѣ, слѣдуетъ также познакомиться.

1) *І. Кремлевъ* (кажется, помѣщикъ) издалъ въ 1854 году брошюру подъ заглавіемъ: «Способъ обученія русскому чтенію.» (Спб. VI+14 стран. въ 4 д. л.)

Способъ этотъ, по увѣренію автора, изобрѣтенъ преимущественно для крестьянъ, и поводомъ къ изданію его въ свѣтъ былъ необыкновенный успѣхъ при обученіи ихъ.

«Главное условіе этого способа состоитъ въ томъ, чтобы при сочетаніи буквъ устранить всѣ посторонніе звуки, затрудняющіе для ученика произношеніе слоговъ. Эти посторонніе звуки заключаются въ условномъ названіи буквъ, которое при произношеніи слоговъ исчезаетъ. Напр. если при складываніи слога *ба* называть буквы по прежнему: *буки, азъ,* то здѣсь будетъ гораздо болѣе постороннихъ звуковъ, чѣмъ при складываніи по новѣйшей методѣ, въ которой тѣ же буквы называются *бе* и *а.* Въ первомъ случаѣ ученикъ долго не въ состояніи понять, почему двѣ буквы съ такими названіями, какъ *буки* и *азъ,* будучи сложены вмѣстѣ, составляютъ одинъ простой звукъ *ба,* а не *букиазъ.* По методѣ болѣе упрощенной онъ также не вдругъ пойметъ, почему *бе* и *а* вмѣстѣ составляютъ не *беа,* или *кра* не *каера.* Въ послѣднее время въ Швейцаріи Песталоцци, чувствуя, какъ важно для облегченія складовъ упростить названіе буквъ, придумалъ называть

согласныя однимъ начальнымъ звукомъ: *бъ, пъ, въ* и проч.; но такое произношеніе неестественно, ибо согласныя, какъ самое названіе ихъ показываетъ, не могутъ выговариваться безъ гласныхъ, а потому и весьма не явственно; передача же дѣтямъ звуковъ неудобовыразимыхъ и неясныхъ затруднительна и вовсе не соотвѣтствуетъ цѣли преподаванія.» *)

«Размышляя о сихъ затрудненіяхъ,—говоритъ авторъ въ другомъ мѣстѣ своего руководства, — я вспомнилъ, что обученіе азбукѣ въ наше время было значительно облегчено переименованіемъ буквъ *азъ, буки, вѣди* въ *а, бе, ве,* и мнѣ пришла мысль освободить складываніе слоговъ отъ всякихъ посторонннихъ звуковъ и обучать азбукѣ, *не называя вовсе согласныхъ буквъ,* какъ не имѣющихъ отдѣльно отъ гласныхъ никакого звука.»

«Такое упрощеніе достигается не иначе, какъ посредствомъ особо придуманной для того доски и картонныхъ буквъ. (Къ брошюрѣ приложено 3 листа буквъ довольно большого размѣра.)

Описавъ за тѣмъ классную доску съ планками для постановки подвижныхъ буквъ, авторъ переходитъ къ подробному изложенію хода ученія.

2) Хотя и нѣтъ никакого сомнѣнія, что Кремлевъ самъ додумался до слогогадательнаго способа, но справедливость требуетъ сказать, что тотъ же способъ, и притомъ въ болѣе совершенномъ видѣ, былъ предложенъ русской публикѣ для домашняго обученія дѣтей еще въ 1847 году; именно въ этомъ году въ Москвѣ была напечатана книжечка въ 80 страницъ маленькаго формата подъ заглавіемъ: «Русская азбука въ 24 урокахъ», которая имѣла четыре изданія, слѣд. расходилась съ нѣкоторымъ успѣхомъ. (Первыя 3 изданія вышли безъ имени автора, а въ четвертомъ, 1869 года, авторомъ назвался профессоръ Моск. унив. *Болдыревъ.*)

Въ этой книжечкѣ предлагается слѣдующимъ образомъ вести обученіе грамотѣ: познакомивъ ученика съ гласными и двугласными буквами, переходятъ къ согласнымъ, которыя сообщаются не въ алфавитномъ порядкѣ, а по ближайшему

*) Эта полемика противъ звукосочетательнаго способа, придуманнаго по мнѣнію автора, Песталоццiемъ, чрезвычайно наивна.

сходству ихъ формъ (П, Н, Ш, Щ, Ц, Г, Т и т. д.) и по одной въ каждый урокъ.

«Указавъ ученику на П.—говоритъ авторъ,—назовите ее просто буквою, а не именемъ *пе,*—не называйте ее даже согласною, ибо не время еще, — объясните только фигуру ея, и потомъ, приступивъ прямо къ слогамъ, выговаривайте сами и заставляйте его повторять за собою *па, пе* и т. д., но не складывайте ихъ, какъ обыкновенно дѣлаютъ, не говорите *пе а* па, *пе е* пе и пр. Зная гласныя, ученикъ вашъ не затруднится въ чтеніи, ибо онъ пойметъ, какой звукъ выражается буквою П, когда вы ее такъ выговариваете. Прочтите съ нимъ всѣ слоги до отдѣла словъ. Послѣ этого объясните ему, что эта буква выговаривается посредствомъ губъ, съ извѣстнымъ напряженіемъ губъ, — что звукъ ея слышанъ бываетъ напр., когда кто, куря трубку, сильно выпускаетъ изо рта дымъ,—что этотъ звукъ изображается буквою П,—что, дабы явственнѣе выговорить эту букву, по неволѣ надобно соединить ее съ какою-нибудь гласною и что поэтому-то самому она называется согласною, т. е. такою, которая всегда выговаривается съ прибавленіемъ гласной. Тутъ замѣтьте ему, что отъ произвола зависитъ ея названіе, именно: что можно бы называть ее *па,* или *пи,* или *по,*—какъ кто захотѣлъ бы, т. е. какую бы гласную букву ни присоединилъ къ ея звуку — что Греки напр. называютъ ее *пи,* Французы, Нѣмцы и проч. *пе,* у насъ въ старину называли ее *покой,* а теперь обыкновенно называютъ *пе.* Такимъ образомъ ученикъ вашъ будетъ имѣть самое ясное понятіе о буквѣ П; онъ узнаетъ, какой звукъ она изображаетъ, какимъ органомъ и какъ произносится, почему ее называютъ *пе,* почему она согласная и что должно разумѣть вообще подъ именемъ согласной.... Когда ученикъ вашъ будетъ безошибочно и скоро читать слоги, приступите къ отдѣльнымъ словамъ, а потомъ и къ предложеніямъ *). При чтеніи этихъ двухъ отдѣловъ вы будете имѣть случай объяснить ученику своему ъ и ь.»

---

*) Упражненія, назначенныя для каждаго урока съ согласными, распредѣлены на три отдѣла: въ первомъ прямые, обратные и замкнутые *слоги,* составленные изъ гласныхъ и выбранной для урока согласной; во второмъ — *слова,* составленныя изъ всѣхъ знакомыхъ ученику буквъ, а въ третьемъ отдѣлѣ *предложенія,* составленныя изъ прочитанныхъ словъ.

Читатель, конечно, согласится, что въ такомъ видѣ съ силлабическимъ способомъ можно до нѣкоторой степени примириться.

3) Слогогадательнаго же способа придерживался и *Ив. Главинскій*, авторъ «Руководства къ изученію русской грамоты и счисленія, въ 4 отдѣлахъ», изданнаго впервые въ 1858 году.

У Главинскаго также послѣ гласныхъ буквъ сообщаются, по одиночкѣ, согласныя, распредѣленныя по органамъ рѣчи; сперва идутъ губныя, за тѣмъ зубныя, гортанныя и т. д. Пріемъ обученія слѣдующій:

«Учитель беретъ три буквы: *о, б, а*, ставитъ ихъ рядомъ на доскѣ и спрашиваетъ: какая первая буква? *О*.—Какая послѣдняя буква? *А*. Между этими буквами находится третья буква, которую вы еще не знаете; первая же и послѣдняя буквы, связанныя незнакомою вамъ третьею буквою, составляютъ слово *оба*. Повторите это слово. Произнесите первую букву,— третью, — всѣ три буквы.—Сложите это слово изъ вырѣзанныхъ буквъ. — Когда ученики ясно будутъ произносить и обозначать это слово, учитель, закрывъ первую букву, спрашиваетъ: что останется? *Ба*. Закрывъ послѣднюю букву: что останется? *Об*. А если закрыть обѣ крайнія: что останется! *Б* — буква, которую, не правда ли, трудно одну выговаривать. А если прибавимъ къ ней какую-нибудь изъ выученныхъ буквъ — *а* или *о, э, у, и*, то получимъ или *ба*, или *бо*, или *бэ*, или *би*, смотря потому, какая за ней находится буква. Поняли ли?

«Отнюдь не должно—прибавляетъ Главинскій—сливаться произносить согласныя буквы *отдѣльно отъ гласныхъ*: не *бе*, не *бъ* ничего не объяснятъ ученику, а лишь произведутъ сбивчивость въ его понятіяхъ. Достаточно указывать при первоначальномъ обученіи на букву, а потомъ мало-по-малу пріучать называть согласныя ихъ именемъ—буки, вѣди и проч., и то только когда ученики будутъ въ состояніи уже читать.»

Изобрѣтеніе этого пріема Главинскій приписываетъ не себѣ, а неизвѣстному автору «Таблицы складовъ, изданной въ 1841 году для употребленія въ Дѣтскихъ Пріютахъ»;

подвижныя же буквы, по его мнѣнію, изобрѣтены *знаменитымъ* нѣмецкимъ педагогомъ *Стефани*.

Судя по множеству изданій, которыя имѣло руководство Главинскаго (первый отдѣлъ этого руководства: «Обученіе чтенію», вышелъ въ 1874 году 16-мъ изданіемъ), можно бы притти къ тому заключенію, что Главинскому удалось-таки значительно распространить слогогадательный способъ, особенно если принять во вниманіе, что руководство его, одобренное ученымъ комитетомъ мин. нар. просв. и удостоенное преміи графа Киселева, разсылалось ежегодно во всѣ подвѣдомственныя мин. гос. им. сельскія школы, которыхъ было слишкомъ 3 тысячи. На повѣрку же выходитъ совсѣмъ не то. Когда школы эти перешли въ вѣдѣніе мин. нар. просв., то при пріемѣ училищнаго имущества во всѣхъ школахъ находились цѣлыя кипы этого руководства неразвязанными. Значитъ, учителя сельскихъ школъ не только не обучали по этому руководству, но и не полюбопытствовали заглянуть въ него.

4) Въ журналѣ «Учитель» за 1863 годъ была помѣщена статья, озаглавленная «Новый опытъ обученія грамотѣ»; этотъ опытъ принадлежитъ къ тому же слогогадательному способу. Авторъ статьи, Н. К., кажется, сельскій священникъ, начинаетъ обученіе съ слѣдующаго разсказа:

«Въ нашемъ околоткѣ живетъ отставной унтеръ-офицеръ Юковъ; онъ любитъ заниматься чтеніемъ божественныхъ книгъ. Около этого почтеннаго старика собираются, въ досужее время, молодые люди, и онъ подробно разсказываетъ имъ, что прочтетъ изъ священнаго писанія.»

Убѣдившись въ томъ, что ученики, съ своей стороны, въ состояніи передать этотъ разсказъ, онъ прибавляетъ слѣдующую фразу: «А я у Юкова и о Евангеліи распрашивалъ». Заставивъ учениковъ повторить эту фразу нѣсколько разъ, онъ выставляетъ ее на классной доскѣ, посредствомъ подвижныхъ буквъ, такимъ образомъ:

А я у Ю (кова) **и о Е** (вангеліи распрашивалъ *) и, указы-

*) Напечатанное жирнымъ шрифтомъ выставляется крупными буквами, а поставленное въ скобкахъ, какъ не входящее въ урокъ, — болѣе мелкими буквами.

вая на отдѣльныя буквы, заставляетъ учениковъ читать ихъ «протяжно, почти на распѣвъ, чтобы звукъ отъ звука отдѣлялся»: а.... я.... у.... ю.... и.... о.... е..., причемъ выставленное мелкими буквами пропускается. За тѣмъ буквы разсматриваются, какъ отдѣльно, по частямъ, такъ и въ сравненіи между собой, и такимъ образомъ запечатлѣваются въ памяти учениковъ; наконецъ г. Н. К. подъ каждою гласною пишетъ соотвѣтствующую букву и заставляетъ учениковъ упражняться въ письмѣ.

Когда они заучили всѣ приведенныя гласныя, г. Н. К. выставляетъ *а, о, у, и* и прикладываетъ къ нимъ по очереди согласныя: *к, в, с,* не называя ихъ, а доводя учениковъ до произношенія слога посредствомъ особаго пріема, который и побудилъ автора начинать именно съ этихъ согласныхъ. По его мнѣнію, «произношеніе этихъ буквъ (какъ сокращенныхъ предлоговъ *ко, во, со*) имѣетъ понятный для каждаго смыслъ. Поэтому — увѣряетъ онъ — ученикъ не заучиваетъ звуковъ, но, по навыку въ разговорѣ, произноситъ ихъ безъ всякаго затрудненія въ извѣстномъ ему словѣ, или въ рѣчи, и самъ догадывается, какъ должно ихъ произнести. Такъ напр. если учитель скажетъ: я *приставилъ* этотъ знакъ (к) къ чему? то ученикъ тотчасъ же отвѣтитъ къ *а,* къ *о,* къ *у,* къ *и,* и выйдетъ *ка, ко, ку, ки.* Учитель показываетъ другой знакъ (в) и говоритъ: я *вставляю* этотъ знакъ какъ бы въ середину буквы, въ *а,* въ *о,* въ *у,* въ *и,* и ученикъ, при новой накладкѣ, самъ догадывается, что нужно произнести: *ва, во, ву, ви. Я произношу* этотъ знакъ (с)—продолжаетъ учитель—вмѣстѣ съ *а*; ученикъ повторяетъ *са* и, самъ передвигая согласную, продолжаетъ: *со, су, си.*»

Этотъ пріемъ, на первый взглядъ, многимъ, и особенно молодымъ, неопытнымъ учителямъ покажется весьма заманчивымъ и достойнымъ подражанія; но, испытавъ его, они скоро убѣдятся, что съ нимъ далеко не уйдешь. Какъ только приходится *с* соединять съ *ю* и *я,* или *в* вставлять въ *ю* и *я,* ученики произносятъ уже не *сю, ся, вю, вя,* а *сью, сья, вью, вья.* Объ этомъ затрудненіи, впрочемъ, не умалчиваетъ и самъ авторъ; но онъ находитъ, что это можно объяснить ученикамъ при помощи примѣровъ. Должно быть, однако,

что даваемое имъ объясненіе не всегда удавалось, и потому онъ прибѣгалъ *иногда* еще къ другому пріему, а именно употреблялъ *цвѣтныя* согласныя буквы: *к* — коричневаго цвѣта, *с* — синяго, *в* — васильковаго (?), дабы самый цвѣтъ буквы напоминалъ ученикамъ звукъ ея. Но очевидно, что и этотъ пріемъ не можетъ быть проведенъ со всѣми буквами; поэтому г. Н. К., при постепенномъ сообщеніи ученикамъ остальныхъ согласныхъ буквъ ограничивается извѣстными намъ уже, общими пріемами слогогадательнаго способа, въ чемъ можно убѣдиться изъ третьяго урока.

Въ этотъ урокъ онъ выставляетъ на доскѣ слѣдующія фразы: «*Да, иду к дяди* *) *и к дѣду. Какая досада, не вижу Ѳедю*»; а внизу, подъ печатною *д* чертитъ мѣломъ рукописную *д*. Объяснивъ, что *ѣ* есть мягкая *е*, г. Н. К. заставляетъ учениковъ написать *а*, приставить съ лѣвой стороны *д* и прочесть *да*. «А что будетъ означать,—спрашиваетъ онъ за тѣмъ, — если этотъ знакъ приставить къ буквѣ *а* съ правой стороны? *Ад*. Приставьте этотъ знакъ къ *я*, что выйдетъ? *Дя*. А если приставить еще разъ *дя*, то выйдетъ *дядя*. Попробуйте приставить къ буквѣ *я* тотъ же знакъ съ правой стороны; что выйдетъ? *Яд*. Теперь замѣтьте, какъ пишется этотъ знакъ (д). Напишите: да, иду к дяди.»

Читатель видитъ, что это слогогадательный способъ въ его чистѣйшей формѣ. Своеобразны тутъ только пріемы первыхъ двухъ уроковъ, ради которыхъ мы и заговорили объ этомъ «Новомъ опытѣ обученія грамотѣ». Упражненія же въ письмѣ являются тутъ какъ моментъ совершенно второстепенный, нисколько не измѣняющій характеръ способа.

5) Наконецъ, остается упомянуть еще о новѣйшемъ и, сколько мнѣ извѣстно, послѣднемъ представителѣ этого способа, именно о священникѣ села Непрядвы (Тульской губ.), *В. Никольскомъ*, который въ 1871 году выпустилъ въ свѣтъ книжку подъ слѣдующимъ заглавіемъ: «**Азбука**, изданная для того, чтобы удобствомъ, простотою, легкостію и скоростію

---

*) Окончаніе *и* поставлено вмѣсто *ь*, очевидно, для того, чтобы получить слогъ *ди*.

ученія пріохотить крестьянъ къ грамотности»; а въ 1874 году та же книжка вышла вторымъ изданіемъ, но уже подъ другимъ названіемъ: «**Народная азбука** для школьнаго и взаимнаго обученія. Новая звуковая метода съ славянскою азбукою такой же методы. Москва 1874 г.» Пріемовъ новыхъ или сколько-нибудь своеобразныхъ, достойныхъ упоминанія, мы въ этомъ методическомъ произведеніи не замѣтили. Но нельзя не упомянуть о томъ, что оно удостоилось великихъ похвалъ отъ покойнаго профессора Моск. унив. Юркевича, который ставитъ *новый* способъ г. Никольскаго выше способа Ушинскаго. *)

Къ видоизмѣненіямъ силлабическаго способа нѣмецкіе методологи причисляютъ еще и способъ *Пёльмана* и способъ *Гедике*. Со способомъ Пёльмана читатель уже знакомъ, и потому мнѣ нѣтъ надобности доказывать, что это *скрытый* буквослагательный способъ: вѣдь говорить, что *б*, поставленная передъ *а*, читается *ба* и т. д., въ сущности то же самое, что говорить: *бе-а-ба*, *бе-е-бе* и т. д., съ тою конечно разницею, что въ первомъ случаѣ въ памяти ученика запечатлѣвается одно только *ба*, *бе* и т. д., въ послѣднемъ же и предшествующія *бе-а*, *бе-е*. Я поэтому и отнесъ способъ Пёльмана къ видоизмѣненіямъ буквослагательнаго способа. Что же касается до способа *Гедике*, то онъ, какъ я убѣдился изъ подлиннаго сочиненія этого педагога, есть чисто *аналитическій* способъ и съ силлабическимъ ничего общаго не имѣетъ. Поэтому описаніе его читатель найдетъ въ главѣ объ АНАЛИТИЧЕСКИХЪ СПОСОБАХЪ. **)

5. Звукосочетательный способъ.

Способъ этотъ, принадлежащій къ категоріи синтетическихъ, у насъ обыкновенно называется *звуковымъ*; но то же

---

*) См. Журн. Мин. Нар. Просв. за 1872 г., Апрѣль.

**) Въ статьяхъ объ «Обученіи грамотѣ», помѣщенныхъ въ журналѣ «Учитель» за 1863 годъ, способъ Гедике причисленъ мною къ видамъ силлабическаго, потому-что, не будучи знакомъ съ подлинникомъ, я не

названіе нерѣдко дается и аналитическому способу (способу Жакото, Золотова) по той причинѣ, что и въ немъ обученіе основано не на буквахъ, а на чистыхъ звукахъ членораздѣльной рѣчи, хотя и ведется въ обратномъ порядкѣ. Названіе «звуковой», слѣдовательно, даетъ поводъ къ смѣшенію двухъ способовъ, совершенно противоположныхъ по ходу изложенія, а вслѣдствіе того и къ сбивчивости въ понятіяхъ. Поэтому правильнѣе будетъ синтетическій звуковой способъ называть *звукосочетательнымъ*, тѣмъ болѣе что это выраженіе вполнѣ соотвѣтствуетъ нѣмецкому термину Lautirmethode (глаг. lautiren значитъ «соединять или сочетать членораздѣльные звуки»). Эту Lautirmethode именно мы и намѣрены теперь разсмотрѣть.

Хотя способъ этотъ сталъ входить въ общее употребленіе лишь съ начала настоящаго столѣтія, но мысль основать обученіе грамотѣ на сочетаніи чистыхъ звуковъ и попытки привести эту мысль въ исполненіе существовали уже давно. Для полноты обзора мы упомянемъ здѣсь вкратцѣ о всѣхъ извѣстныхъ намъ подобныхъ опытахъ.

1) Въ 1527 году *Валентинъ Икельзамеръ*, учитель въ Эрфуртѣ, издалъ «Вѣрный способъ кратчайшимъ путемъ научиться читать», съ которымъ мы уже познакомили читателя (см. стран. 17). Это, сколько извѣстно, старѣйшее сочиненіе о звукосочетательномъ способѣ. По тому же способу составлены и буквари Петра *Іордана* и *Якова Грисбейтеня*, изданныя въ 1533 и 1534 гг., о которыхъ мы также упоминали уже (см. стран. 26).

2) Почти сто лѣтъ спустя испанецъ *Хуанъ Пабло Бонетъ* (Juan Pablo Bonet) издалъ руководство къ обученію глухонѣмыхъ подъ заглавіемъ: Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos. Madrid 1620 *). Въ этомъ руко-

---

считалъ себя вправѣ уклониться отъ мнѣнія педагоговъ, утверждавшихъ, что способъ этотъ *силлабическій*, хотя я и тогда уже сомнѣвался въ вѣрности такого взгляда.

*) По заявленію *Брюкке* (Grundzüge der Physiologie und der Systematik der Sprachlaute) въ Вѣнѣ находятся 2 экз. этого руководства: одинъ въ императорской библіотекѣ, другой въ университетской.

водствѣ онъ описываетъ придуманный имъ звуковой способъ обученія грамотѣ и рекомендуетъ его примѣненіе не только къ глухонѣмымъ, но и въ школахъ вообще—въ замѣнъ мучительнаго буквослагательнаго способа.

3) Въ концѣ 17-го вѣка въ Голландіи проживалъ швейцарскій врачъ *Амманъ*, который, подобно Бонету, занимался обученіемъ глухонѣмыхъ и на основаніи своихъ наблюденій написалъ два сочиненія о звукахъ языка; въ одномъ изъ этихъ сочиненій: «De loquela», изданномъ въ 1700 году въ Амстердамѣ, онъ также говоритъ о звуковомъ способѣ обученія грамотѣ. *)

4) Въ послѣдней четверти прошлаго столѣтія, слѣд. въ то самое время, когда въ сѣверной Германіи вниманіе общества было обращено на дѣятельность Базедова и его новыя методы, директоръ нормальной школы въ Прагѣ, *Амандъ Шиндлеръ*, издалъ руководство подъ заглавіемъ: Der Hauslehrer oder Beiträge zum Privatunterricht in den nöthigsten Lehrgegenständen. Prag 1778 (Домашній учитель или статьи, относящіяся къ частному преподаванію необходимѣйшихъ учебныхъ предметовъ). Въ главѣ «О чтеніи» онъ говоритъ, между прочимъ, слѣдующее:

«Стоитъ только вникнуть въ процесъ чтенія, чтобы убѣдиться, что чтеніе въ сущности состоитъ не въ чемъ иномъ, какъ въ умѣньи быстро и безъ перерыва произносить буквы каждаго слога въ томъ порядкѣ, въ какомъ онѣ слѣдуютъ другъ за другомъ....» «Изъ этого объясненія процеса чтенія слѣдуетъ, во-первыхъ, что ученикъ долженъ быть въ состояніи читать всѣ слова, коль скоро онъ хорошо знаетъ всѣ буквы, и во-вторыхъ, что онъ долженъ читать правильно, если только въ точности различаетъ и произноситъ буквы».... «Теперь вопросъ только въ томъ, возможно ли произносить согласныя буквы безъ гласнаго звука, или невозможно; ибо если я желаю, чтобы ученикъ произносилъ буквы каждаго слога сряду, какъ принято при чтеніи, то я долженъ научить его произношенію согласныхъ буквъ безъ помощи гласнаго звука.

*) См. второе изданіе «Филологическихъ разысканій» *Я. Грота*, томъ I[r], стран. 219, въ выноскѣ.

Если же это невозможно, то необходимо опять прибѣгнуть къ чтенію по складамъ....» «Существуетъ нѣсколько согласныхъ, которыя очень хорошо произносятся и безъ гласнаго звука, а именно: з, с, ф, ж, ш, л, м, н, р, ц, ч, х; слѣдующія же согласныя: б, п, д, т, г, к, в, безъ гласнаго звука произнесены быть не могутъ; ибо, какъ бы тихо мы ихъ ни произносили, все-таки отъ гласнаго звука кое-что еще будетъ слышно. Но для нашей цѣли достаточно и того, что большая часть согласныхъ можетъ произноситься безъ гласнаго звука, и именно такъ, какъ онѣ произносятся при чтеніи; ибо коль скоро ученикъ научился читать столько словъ и слоговъ, сколько ихъ можно составить изъ вышеприведенныхъ 12 согласныхъ вмѣстѣ съ гласными, то остальныя согласныя уже не представятъ большой трудности.»

«Познакомивъ ученика со всѣми гласными и двугласными, слѣдуетъ перейти къ сообщенію согласныхъ, и именно тѣхъ, которыя наиболѣе удобно произносятся. Положимъ, вы хотите познакомить ученика съ буквою *с*. Для этого подсказывайте ему звукъ этой буквы безъ гласнаго звука, т. е. одно только шипѣніе, какъ оно слышится въ знакѣ молчанія «ст!». Такъ-какъ звуки согласныхъ описать невозможно, то учителю остается только произнести первое попавшееся слово и внимательно слѣдить за тѣмъ, какъ каждая согласная произносится имъ при чтеніи. Въ совершенно такомъ видѣ онъ передаетъ согласные звуки ученику. Такъ напр. при произношеніи буквы *с* въ словѣ слышится только шипѣніе, и это-то шипѣніе ученикъ и долженъ перенять и повторить за учителемъ. Можно также сказать, что буква эта называется *эс*; но тутъ же вниманіе ученика должно обратить на то, что при этомъ названіи, кромѣ шипѣнія, слышится еще и звукъ *э*. За тѣмъ ему показываютъ, какъ произносится *э* и какъ за нимъ слышится шипѣніе; вотъ это шипѣніе и есть настоящій звукъ буквы *с*, который слышится въ слогахъ: *си, са, со, су, сей, суй; ис, ас, ос, оси, осы, ус, усы* и т. д., въ чтеніи которыхъ и слѣдуетъ упражнять ученика.»

«По усвоеніи ученикомъ согласныхъ удобопроизносимыхъ, переходятъ къ сообщенію согласныхъ нѣмыхъ, которыя безъ гласнаго звука произнесены быть не могутъ. Начать можно съ буквы *б*. Сказавъ ученику, что буква эта называется *бе*, слѣдуетъ тутъ

же прибавить, что въ этомъ названіи опять-таки слышится *э* — звукъ, который при чтеніи не слышенъ; чтобы показать это, ученику даютъ для упражненія въ чтеніи сперва слоги: *иб, об, уб*, а за тѣмъ и прямые: *би, бо, бу* и т. д..»

Эти выписки показываютъ, что для Шпидлера сущность звукосочетанія была уже совершенно ясна, и что путь, избранный имъ для выясненія процеса чтенія дѣтямъ, былъ вполнѣ вѣренъ; но для современниковъ его, придерживавшихся буквослагательнаго способа, объясненія его были не убѣдительны, и потому предложенный имъ способъ обученія остался безъ подражанія.

5) Наконецъ, въ 1780 году нѣкто *Гофманъ* въ Мюнхенѣ издалъ книгу въ двухъ частяхъ подъ заглавіемъ: Lesemethode (Метода чтенія), въ которой излагался подобный же способъ обученія грамотѣ. Изъ предисловія къ этой книгѣ мы узнаемъ, что авторъ измыслилъ свой способъ еще въ 1772 году при обученіи своихъ собственныхъ дѣтей, что по достиженіи, посредствомъ этого способа, быстрыхъ успѣховъ, онъ передалъ его нѣсколькимъ педагогамъ для испытанія, что способъ его неоднократно былъ испытанъ публично надъ дѣтьми различнаго возраста и въ началѣ найденъ вполнѣ цѣлесообразнымъ, но за тѣмъ забракованъ, какъ непригодный для обученія въ школахъ. И обнародованіе этого способа путемъ печати не спасло его отъ забвенія; вѣроятно даже, что слѣдующее поколѣніе и не узнало бы вовсе объ этомъ изобрѣтателѣ звукосочетательнаго способа, еслибы 24 года спустя не появилось другое лицо съ совершенно такимъ же способомъ, а именно извѣстный въ свое время педагогъ *Стефани*, имя котораго ставится обыкновенно во главѣ представителей звукосочетательнаго способа. Завѣдуя школами въ Кастеллѣ (въ то время графство, нынѣ городъ въ Гессенъ-Дармштадтѣ) и устроивъ нѣчто въ родѣ учительской семинаріи, Стефани безъ особенныхъ затрудненій могъ ввести свою, какъ онъ называлъ «элементирующую методу» (Elementir-Methode) во всѣ подвѣдомственныя ему школы и чрезъ приготовленныхъ имъ учителей распространить ее и далѣе. Но всякое

новое дѣло, имѣющее быстрый успѣхъ, обыкновенно возбуждаетъ зависть; такъ случилось и здѣсь. Лишь только появились букварь Стефани и его руководство къ употребленію этого букваря *), какъ со всѣхъ сторонъ посыпались бранныя рецензіи: одни рецензенты доказывали, что этотъ новый способъ нисколько не лучше прежнихъ, напротивъ, хуже, ибо дѣти, произнося согласные звуки, пріучались мычать, шипѣть, сюсюкать, запкаться и гримасничать; другіе утверждали, что способъ этотъ вовсе не новый, а давно извѣстный, ибо еще въ 1527 году Икельзамеръ въ Эрфуртѣ обучалъ дѣтей по такому же способу; наконецъ, третьи полагали, что Стефани просто воспользовался мало извѣстнымъ руководствомъ своего земляка Гофмана.

Первыхъ старались опровергнуть какъ самъ Стефани, такъ и довольно многочисленные приверженцы его (товарищи и ученики). Послѣднимъ же Стефани отвѣчалъ, что работы его предшественниковъ по этой части ему неизвѣстны; этому однако ни одинъ противникъ не повѣрилъ. И дѣйствительно, трудно представить себѣ, чтобы такой образованный и начитанный педагогъ, каковъ былъ Стефани, не зналъ того, что было сдѣлано до него по части элементарнаго обученія, особенно же въ Баваріи, гдѣ онъ родился, воспитывался и готовился къ педагогической дѣятельности. Какъ бы то ни было, самъ ли Стефани изобрѣлъ рекомендуемый имъ способъ, или же онъ воспользовался указаніями Гофмана,—во всякомъ случаѣ ему первому элементарные учителя обязаны вполнѣ обстоятельнымъ и толковымъ, т. е. удобопонятнымъ изложеніемъ этой методы, ему первому удалось распространить и упрочить ее въ школахъ. А это заслуга также не послѣдняя; ибо что ни говорили и ни говорятъ противники звукосочетательнаго способа, но способъ этотъ имѣетъ значительныя преимущества передъ буквослагательнымъ и силлабическимъ способами.

*) Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode Kindern des Lesen zu lehren. Erlangen 1804 (Краткое наставленіе въ основательнѣйшей и легчайшей методѣ обучать дѣтей чтенію. Эрлангенъ 1804 г.)

Повсемѣстное распространеніе звукосочетательнаго способа и возбужденная имъ полемика, продолжавшаяся довольно долго (до 20-хъ годовъ), должны были конечно повести къ видоизмѣненіямъ его, частію искаженіямъ, частію же улучшеніямъ. Изъ множества существующихъ видовъ этого способа мы разсмотримъ здѣсь только главнѣйшіе, именно способы *Оливьѐ*, *Стефани*, *Круга* и *Шульце*.

1. **Способъ Оливьѐ.** Мы ставимъ во главѣ нашего обзора не способъ Стефани, какъ это принято нѣмецкими методологами, а способъ Оливьѐ, потому, во-первыхъ, что онъ появился раньше, а во-вторыхъ, потому, что теорія, на которой построенъ этотъ способъ, повліяла какъ на дальнѣйшее развитіе методики грамоты вообще, такъ и на видоизмѣненіе звукосочетательнаго способа въ особенности.

Фердинандъ Оливьѐ (Olivier), уроженецъ французской Швейцаріи, переселился въ Германію тотчасъ по окончаніи курса въ Лозанской академіи и съ 1780 года, въ теченіе многихъ лѣтъ, былъ преподавателемъ французскаго языка въ филантропинѣ Базедова. Изученіе нѣмецкаго языка и, въ особенности, желаніе освоиться съ произношеніемъ его, побудило его спеціально заняться изслѣдованіемъ звуковыхъ элементовъ человѣческой рѣчи, а это занятіе, въ свою очередь, навело его на мысль составить новый способъ обученія грамотѣ, основанный на законахъ фонетики. Окончивъ свой трудъ, онъ покинулъ заведеніе Базедова и съ 1801 года занялся исключительно пропагандою изобрѣтеннаго имъ способа. Съ этою цѣлью онъ проживалъ временно въ Лейпцигѣ, Галле, Берлинѣ, Магдебургѣ, Вѣнѣ и Ивердонѣ (въ институтѣ Песталоцци), вездѣ читалъ лекціи объ обученіи грамотѣ и устраивалъ публичные курсы для неграмотныхъ дѣтей, чтобы и путемъ практики доказать превосходство своего способа. Въ то же время онъ издалъ и нѣсколько сочиненій объ этомъ предметѣ. Всѣмъ этимъ онъ, конечно, обратилъ на себя вниманіе современныхъ педагоговъ и вызвалъ довольно горячую полемику за и противъ своего способа.

Главное изъ его сочиненій носитъ слѣдующее заглавіе:

Ortho-epo-graphisches Elementarwerk, oder Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst rechtsprechen, lesen und rechtschreiben zu lehren. 2 Theile. Dessau 1804 & 1806. (Орто-эпо-графическое элементарное сочиненіе, или руководство къ примѣнимому во всякомъ языкѣ искуству обучать правильно говорить, читать и правильно писать. 2 части. Дессау 1804 и 1806 гг.)

Первая, теоретическая часть состоитъ изъ 3 отдѣловъ. Въ первомъ отдѣлѣ авторъ старается строго логическимъ путемъ доказать, что звуковая метода должна быть признана вполнѣ естественнымъ и основательнымъ способомъ обученія чтенію. Во второмъ отдѣлѣ онъ объясняетъ данный имъ обзоръ орто-эпо-графической системы и основанный на ней способъ обученія. Тутъ онъ указываетъ, прежде всего, на идеалъ письменной рѣчи, т. е. такой, которая совпадаетъ совершенно съ устною: каждый, различаемый слухомъ, звуковой элементъ означается на письмѣ особою буквою, вслѣдствіе чего каждая буква получаетъ естественное названіе того звука, который ею означается. Всѣ же остальные моменты въ устной рѣчи, не имѣющіе ничего общаго со звуками, какъ-то долгота, ударепіе и т. п., изображаются знаками иного рода. Но извѣстно, что въ дѣйствительности такого гармоническаго отношенія между устною и письменною рѣчью не существуетъ: одними тѣ же звуки зачастую означаются различными буквами (напр. въ словахъ *щ*отка, *сч*отъ, извоз*чи*къ) и на оборотъ, различные звуки означаются одною и тою же буквою (напр. въ словахъ другой, богатъ, *хорошо*). Поэтому, чтобы дитя могло научиться правильно читать и освоиться съ принятою орфографіею, въ умѣ его должно быть возстановлено упомянутое выше согласіе между устною и письменною рѣчью, а для этого необходимо, прежде всего, изощрить его слухъ къ точному воспріятію и различенію членораздѣльныхъ звуковъ и упражнять его органы рѣчи въ правильномъ и явственномъ произношеніи этихъ звуковъ; за тѣмъ необходимо познакомить его со всѣми звуковыми элементами, какъ они могутъ быть услышаны въ правильно произносимыхъ словахъ, и наконецъ подробно по-

казать, какими буквами изображается каждый звукъ. Съ этою цѣлью Оливье́, въ третьемъ отдѣлѣ, представляетъ опытъ полнаго анализа устной рѣчи и ея механизма, а за тѣмъ выработанную имъ теорію членораздѣльныхъ звуковъ съ приложеніемъ двухъ таблицъ, изъ которыхъ на одной изображенъ общій звуковой алфавитъ, распредѣленный по органамъ рѣчи, на другой — различныя положенія рта при производствѣ гласныхъ звуковъ. Самому анализу звуковъ Оливье́ предпосылаетъ объясненіе физическихъ законовъ о звукѣ вообще и описаніе всѣхъ органовъ рѣчи и ихъ отправленій, и за тѣмъ разбираетъ происхожденіе членораздѣльныхъ звуковъ въ отдѣльности. Характеръ гласныхъ звуковъ, по мнѣнію Оливье́, зависитъ отъ величины угла, образуемаго ртомъ при стремленіи воздуха изъ голосовой щели во время производ-ства извѣстнаго звука. Самое большое отверстіе рта бываетъ при произношеніи *a*, самое малое при произношеніи *y*.

Согласные же звуки у него раздѣляются на

1) *носовые*, производимые
   а) помощью губъ (м),
   б) » языка (н),
   в) » гортани (франц. *n* nasal и нѣм. *ng*, *nk*);
2) *взрывные*, производимые
   а) губами, при *слабомъ* смыканіи (б),
      » *сильномъ* » (п),
   б) языкомъ, прижаемымъ къ деснамъ,
      при *слабомъ* прижатіи (д),
      » *сильномъ* » (т),
   в) языкомъ, прижаемымъ къ нёбу,
      при *слабомъ* прижатіи (*г* въ сл. *грибъ*),
      » *сильномъ* » (к);
3) *придыхательный* (нѣм. h; этотъ звукъ, по мнѣнію Оливье́, есть нѣчто среднее между согласнымъ и гласнымъ звукомъ);
4) *плавный* (л);
5) *дрожательный* (р);
6) *жужжащіе*, производимые

а) помощью губъ (в),
б) » языка и зубовъ (з).
в) » » и передней части нёба (нѣм. j),
г) » » и задней (?) части нёба (*ж* или франц. j),
д) » гортани (*г* въ сл. Богу);

7) *свистящіе и шипящіе,* производимые
а) помощью губъ и зубовъ (ф),
б) » языка и зубовъ (с),
в) » языка и передней части нёба (х),
г) » языка и задней (?) части нёба (ш).

Кромѣ того, Оливьé различаетъ въ тѣхъ же звукахъ еще множество оттѣнковъ, которые всѣ означены имъ въ общемъ звуковомъ алфавитѣ.

Изъ этого краткаго обзора первой части руководства уже видно, что Оливьé успѣлъ довольно глубоко вникнуть въ звуковой механизмъ языка, и притомъ самостоятельно, собственными усиліями, такъ-какъ въ его время ни физіологи, ни филологи еще не думали заниматься изслѣдованіемъ этого предмета. Поэтому и не удивительно, что именно эта часть труда его обратила на себя общее вниманіе педагоговъ.

Познакомимся теперь съ его способомъ обученія грамотѣ, изложеннымъ во второй, практической части руководства. Эта часть, вышедшая въ 1806 году, заключаетъ въ себѣ: во-1) описаніе всѣхъ пособій, необходимыхъ для примѣненія звуковой методы, во-2) обстоятельное наставленіе, какъ освоиться съ этою методою и употреблять относящіяся къ ней пособія, и въ-3) руководство для практикующихъ учителей, въ которомъ находится собраніе примѣровъ, могущихъ служить путеводною нитью при различныхъ упражненіяхъ по этой методѣ.

Къ описаннымъ въ этой части пособіямъ принадлежатъ:

а) Три большія стѣнныя таблицы, содержащія въ квадратныхъ клѣткахъ рядъ изображеній различныхъ предметовъ съ надписью при каждомъ изображеніи. Таблицы эти имѣли цѣлью служить какъ для бесѣдъ объ окружающихъ предме-

тахъ (для такъ-наз. наглядпаго обученія), такъ и для болѣе легкаго ознакомленія дѣтей съ буквами и членораздѣльными звуками.

б) Большая стѣнпая таблица съ различными знаками въ трехъ графахъ. Въ первой графѣ находились символическія изображепія различныхъ предметовъ (родъ іероглифовъ, напр. треугольникъ, означающій *воду*); во второй графѣ цифры, какъ знаки чиселъ, а въ третьей—знаки членораздѣльныхъ звуковъ, т. е. буквы, большія подлѣ малыхъ.

в) Большая стѣнная таблица съ *звуковымъ алфавитомъ* въ 3 рубрикахъ. Въ первой (A) звуки, встрѣчающіеся въ началѣ слога; тутъ же, болѣе мелкимъ шрифтомъ, наиболѣе употребительныя согласныя сочетанія (бл, бр, сп, спр., и т. д.). Во второй рубрикѣ (B) всѣ гласные и двугласные звуки; въ третьей (C) согласные звуки, встрѣчающіеся въ концѣ слога, въ томъ числѣ и наиболѣе употребительныя согласныя сочетанія.

г) Большія и малыя буквы, наклеенныя, каждая отдѣльно, на пашку (подвижныя буквы большого размѣра).

д) *Элементарная книжка*—для постепеннаго упражненія въ чтеніи, въ которой матерьялъ для чтенія расположенъ слѣдующимъ образомъ: *односложныя слова*: 1) въ составъ которыхъ входятъ одни гласные и двугласные звуки: O! ah! eh! au! ei!—2) состоящія изъ одного прямого слога: Ha! he! hau, Heu, wo, so, froh и т. п.; 3) состоящія изъ одного обратнаго слога: ab, an, auf, ach, ich и т. д., 4) состоящія изъ замкнутаго слога: Hab, Hut, Teich и т. д. За тѣмъ, въ такомъ же порядкѣ, идутъ *двусложныя* слова, *трехсложныя* и т. д. Наконецъ даны легкія предложенія и небольшія статьи.

Обученію грамотѣ собственно предшествовали *двѣ ступени подготовительныхъ упражненій*. На первой ступени являлись *упражненія въ разговорѣ* съ цѣлью содѣйствовать развитію органовъ рѣчи у дѣтей и исправить встрѣчающіеся у нихъ недостатки произношенія. Для этого учитель сообщалъ имъ небольшіе, доступные пониманію ихъ разсказы, басни и стихотворенія, за тѣмъ бралъ отдѣльныя слова, про-

износилъ ихъ громко и внятно и заставлялъ учениковъ повторять произнесенное. Тутъ же онъ объяснялъ и значеніе тѣхъ словъ, которыя были незнакомы дѣтямъ. Въ составъ тѣхъ же упражненій входили и бесѣды, которыя велись при разсматриваніи картинокъ, нарисованныхъ на упомянутыхъ выше 3 стѣнныхъ таблицахъ. — Поупражнявши дѣтей нѣкоторое время такимъ образомъ, учитель переходилъ ко второй ступени, т. е. къ *упражненіямъ, непосредственно подготовляющимъ къ чтенію*. Упражненія эти состояли въ слѣдующемъ:

а) Отдѣльныя слова разлагались на слоги, что дѣлалось по такту, производимому взмахомъ руки. Для этого брались сперва двусложныя слова (большею частью названія тѣхъ предметовъ, которые дѣти разсматривали на первыхъ двухъ изъ упомянутыхъ выше таблицъ), а за тѣмъ и многосложныя. Научившись правильно разлагать на слоги многосложныя слова, ученики должны были изъ тѣхъ же слоговъ снова составлять слова; но при этомъ требовалось, чтобы прежде всего былъ взятъ *главный* слогъ, т. е. коренной, и къ нему уже присоединялись окончанія и приставки (напр. ход, ходить, ходьба, ходкій, приходъ, приходить и т. д.).

б) Для разнообразія, предъидущее упражненіе прерывалось показываніемъ буквъ на отдѣльныхъ карточкахъ, причемъ однако учитель не называлъ ихъ и не говорилъ, что это буквы, а показывалъ ихъ просто какъ различныя фигуры и заставлялъ учениковъ отыскивать ихъ сходство и различіе.

в) Слоги, состоящіе изъ нѣсколькихъ звуковыхъ элементовъ, разлагались на эти элементы, и именно сперва выдѣлялся гласный или двугласный звукъ, за тѣмъ окончательный и наконецъ начальный согласные звуки.

Выдѣленіе это производилось, такъ сказать, наглядно, при помощи второй и третьей изъ 3 стѣнныхъ таблицъ. На второй таблицѣ было 20 изображеній, частью отдѣльныхъ предметовъ, частью сгруппированныхъ и служащихъ иллюстраціею слѣдующихъ словъ: Ofen (печь), Uhren (часы), Adolf, Eduard, Isaak, August, Eugen (имена лицъ) и т. д.

Такъ-какъ начальный слогъ всѣхъ этихъ слоговъ состоитъ изъ гласнаго или двугласнаго звука, то выдѣленіе этихъ звуковъ не представляло никакого труда. Указывая напр. на изображеніе *печи*, учитель спрашивалъ: что это такое? Ученикъ отвѣчалъ: Ofen. Сколько слоговъ въ словѣ Ofen? Два. Назови первый слогъ. *О.* Выдѣливъ такимъ образомъ всѣ гласные и двугласные звуки, ученикъ долженъ былъ отыскивать ихъ въ концѣ и въ срединѣ предлагаемыхъ ему словъ. На третьей таблицѣ изображены были слѣдующіе предметы: *корзина, шляпа, палка, кольцо, овца, олень, стулъ* и т. д.,—всего 21 предметъ. Нѣмецкія названія этихъ предметовъ: Kor*b*, Hu*t*, Sto*ck*, Ri*ng*, Sch*af*, Hir*sch*, Stu*hl* и т. д., оканчиваются согласнымъ звукомъ, и именно каждое инымъ, какъ это легко усмотрѣть изъ приведенныхъ примѣровъ. Для выдѣленія этихъ звуковъ учитель употреблялъ слѣдующій пріемъ. Показывая напр. на изображеніе *стула*, онъ говоритъ: вотъ это *сту*. (Ученикъ недоумѣваетъ.) Чему ты удивляешься? Вѣдь этотъ предметъ называется *сту?* (Ученикъ: Нѣтъ, это *стулъ* — Stuhl.) А я какъ же сказалъ? (Вы сказали: *сту*.) Чего же я не досказалъ? (Ученикъ пытается произнести звукъ *'л*.) Когда наконецъ ученики такимъ образомъ выдѣлили всѣ согласные звуки въ концѣ словъ, то выдѣленіе тѣхъ же звуковъ въ началѣ словъ уже не могло представлять большихъ затрудненій.

г) Учитель показываетъ ученикамъ стѣнную таблицу съ различными знаками (символич. знаками предметовъ, цифрами и буквами) и объясняетъ имъ, что можно не только нарисовать различные предметы, но и изобразить ихъ условными знаками, что гораздо легче. «Такъ напр. нарисовать *воду* довольно трудно; но если мы съ вами условимся изображать воду вотъ такимъ треугольникомъ, какой здѣсь на таблицѣ, то каждый изъ васъ будетъ знать, что эта фигура значитъ *вода*.»

За тѣмъ ученикамъ показываются цифры, какъ условные знаки чиселъ, и наконецъ—*буквы*, какъ условные знаки звуковъ, изъ которыхъ состоятъ произносимые слова.

Знакомство съ буквами, какъ знаками членораздѣльныхъ звуковъ, служило переходомъ отъ подготовительныхъ упра-

женій къ обученію самому чтенію. Такъ-какъ съ фигурами буквъ ученики познакомились еще раньше (см. выше упраж. *б*), то теперь оставалось только дать каждой буквѣ соотвѣтствующее ея звуку названіе и запечатлѣть всѣ названія въ памяти учениковъ. Это достигалось при помощи первой таблицы, на которой были изображены 27 предметовъ, именно столько, сколько согласныхъ буквъ, по мнѣнію Оливье́, должно было входить въ составъ нѣмецкаго алфавита. При каждомъ изображеніи находилась соотвѣтствующая надпись и та согласная буква, названіе которой было выражено въ послѣднемъ слогѣ надписи, какъ это видно изъ слѣдующихъ примѣровъ.

Trau*be* b,	Tul*pe* p,
(виногр. кисть, *б*)	(тюльпанъ, *п*)
Wei*de* d,	Fich*te* t,
(ива, *д*)	(пихта, *т*)
Fla*gge* g,	Nel*ke* k,
(флагъ, *г*)	(гвоздика, *к*)
Lö*we* w,	Scha*fe* f,
(левъ, *в*)	(овцы, *ф*)
Planta*ge* g,	Kir*sche* sch,
(плантація, *ж*)	(вишня. *ш*)
Ro*se* s,	Narzi*sse* ss,
(роза, *з*)	(нарцисъ, *с*)
Per*le* l,	Pflau*me* m,
(жемчужина, *л*)	(слива, *м*)

и т. д. *)

Окончательный слогъ каждаго слова, означенный здѣсь курсивомъ, на таблицѣ былъ напечатанъ красною краскою,

*) Образцомъ для этой таблицы, по всей вѣроятности, послужила слѣдующая французская книжка, вышедшая въ 1777 году пятымъ изданіемъ: «Le quadrille des enfants, avec lequel, par le moyen de 84 figures, ils peuvent être mis en état de lire en trois ou quatre mois.» Par l'abbé Bertaud. (Дѣтская кадриль, научающая, посредствомъ 84 фигуръ, читать въ теченіе трехъ или четырехъ мѣсяцевъ. Соч. аббата Берто́). Въ этой книжкѣ находятся подобныя же изображенія; напр. bossu (горбатый) u, jambe (нога) b. И пріемъ, употребляемый въ ней для усвоенія учениками буквенныхъ названій, тотъ же, что у Оливье́.

чтобы рѣзче выдѣлить названія буквъ, которыя у Оливьѐ тѣ же, что и у Базедова: *бё, пё, дё, тё, гё, кё, вё, фё, жё, шё, зё, сё, лё, мё* и т. д. Названія эти усвоивались учениками посредствомъ слѣдующаго пріема. Переспросивъ учениковъ, какіе предметы изображены на таблицѣ (знакомой имъ еще изъ первыхъ бесѣдъ), учитель заставляетъ ихъ произнести названіе каждаго предмета раздѣльно, по слогамъ. За тѣмъ, показывая на первую картинку (виногр. кисть) самъ произноситъ только первую половину названія, т. е. Trau, и въ то время какъ ученики оканчиваютъ слово, произнося be, онъ указываетъ имъ на букву b, говоря, что они произнесли названіе этой буквы. Такимъ образомъ проходятся послѣдовательно всѣ буквы въ томъ порядкѣ, какъ онѣ расположены въ таблицѣ. При повтореніи же ученики должны прямо называть указываемую букву, причемъ однако имъ позволяется предварительно произнести про себя все названіе предмета.

По усвоеніи учениками всѣхъ буквенныхъ названій и формъ, они переходятъ къ изученію *звукового алфавита*, помѣщеннаго на послѣдней стѣнной таблицѣ. Для этого имъ предлагается рядъ слоговъ и словъ съ начальнымъ согласнымъ звукомъ, напр. *бей, пей, да, та, годъ, котъ* и т. д. Выдѣливъ начальный звукъ изъ даннаго слова, ученикъ отыскиваетъ букву этого звука въ первой графѣ таблицы; ознакомившись такимъ образомъ со всѣми звуками и буквами этой графы, ученики убѣждаются, что почти каждый согласный звукъ, встрѣчающійся въ началѣ слога или слова, имѣетъ особый знакъ, большею частію простой, но иногда и сложный (sch). Изучивъ за тѣмъ точно такъ же и гласные звуки съ двугласными, знаки которыхъ находятся во второй графѣ таблицы, и окончательные согласные звуки, сгруппированные въ третьей графѣ, ученики узнаютъ, что хотя въ концѣ словъ и слоговъ всегда слышится согласный звукъ сильнаго приращенія *п′, т′, к′, ф′, ш′, с′* и т. д.), на письмѣ однако звукъ этотъ изображается различно, то вполнѣ соотвѣтствующею буквою, то буквою согласнаго звука со слабымъ приращеніемъ (*б, д, г, в, ж, д* и т. д.) Узнать же, какою именно буквою слѣдуетъ изобразить слышимый въ концѣ слова со-

гласный звукъ, можно только посредствомъ прибавленія къ нему гласнаго звука (*супъ*, супа; *дубъ*, дуба; *матъ*, маты, *садъ*, сады). Такимъ образомъ, по мнѣнію Оливье́, полагается прочное начало правописанію словъ.

Послѣ этого ученики приступали уже прямо къ чтенію словъ, помѣщенныхъ въ *элементарной книжкѣ*, по предварительно выставляемыхъ на классной доскѣ посредствомъ подвижныхъ буквъ. Чтеніе это на первыхъ порахъ весьма близко подходило къ обыкновенному чтенію по складамъ, съ тою только разницею, что названія согласныхъ буквъ, какъ мы знаемъ, было упрощено, и что передъ гласною онѣ произносились съ окончательнымъ нѣмымъ *е*, а позади гласной съ начальнымъ; такъ напр. слова *мука*, *верба*, *близко*, читались такимъ образомъ: м^{е}-у-к^{е}-а, в^{е}-е-^{э}р-б^{е}-а, б^{е}-л^{е}-и-^{э}з-к^{е}-о. Отъ такого скадыванія буквъ ученики постепенно переходили къ плавному, связному чтенію. Для облегченія же этого перехода употреблялся слѣдующій пріемъ. Положимъ, что ученики складывали упомянутымъ манеромъ слово «промышленность». Вслѣдъ за тѣмъ одинъ изъ учениковъ произноситъ только первую букву: *п^{е}*, учитель въ свою очередь произноситъ *ро*, а ученикъ соединяетъ это въ *про*. Ученикъ: *м^{е}*. учитель: *ыш*, ученикъ: *мыш*; ученикъ: *л^{е}*, учитель *ен*, ученикъ: *лен*; ученикъ: *н^{е}*, учитель: *ость*, ученикъ: *ность*. За тѣмъ слово это произносится раздѣльно, по слогамъ: *про-мыш-лен-ность*, и наконецъ связно.

Обозримъ теперь еще разъ вкратцѣ весь ходъ обученія по этому способу.

А. *Подготовительныя упражненія*: а) явственное произношеніе различныхъ словъ съ цѣлью изощрить органы рѣчи учениковъ, б) разложеніе многосложныхъ словъ на слоги и обратное составленіе словъ изъ слоговъ, начиная съ коренного слога (моментъ аналитико-синтетическій), в) разложеніе слоговъ на ихъ звуковые элементы при помощи двухъ образныхъ таблицъ и особаго пріема (моментъ чисто аналитическій), г) знакомство съ буквами—сперва какъ съ простыми фигурами, а за тѣмъ какъ съ условными знаками членораздѣльныхъ звуковъ.

Б. *Обученіе чтенію*: а) Усвоеніе учениками буквенныхъ названій и формъ при помощи образной таблицы, б) изученіе звукового алфавита по особой таблицѣ, при чемъ ученики узнаютъ, какими буквами означаются гласные и двугласные звуки, какими согласные начальные и какими — согласные окончательные звуки; в) упрощенное чтеніе по складамъ и своеобразный переходъ къ связному чтенію.

Всѣ эти пріемы, очевидно, придаютъ способу Оливьѐ вполнѣ оригинальный характеръ, но вмѣстѣ съ тѣмъ дѣлаютъ обученіе весьма сложнымъ и искуственнымъ. Измышленіе такого способа можно объяснить себѣ только тѣмъ, что Оливьѐ, увлекшись своею теоріею звуковъ, желалъ, а потому считалъ и возможнымъ, посвятить въ нее и малыхъ дѣтей, и притомъ возможно интереснымъ и легкимъ для нихъ путемъ. Что обученіе по его способу было интересно для дѣтей, особенно въ рукахъ умѣлаго учителя, это не подлежитъ сомнѣнію; несомнѣнно и то, что оно содѣйствовало умственному ихъ развитію и, относительно говоря, не особенно затрудняло ихъ: но для большинства тогдашнихъ учителей орудованіе такимъ способомъ было не по силамъ. Я уже упоминалъ выше, что дѣятельность и сочиненіе Оливьѐ вызвали въ педагогической литературѣ довольно горячую полемику. Педагоги-теоретики находили способъ Оливьѐ превосходнымъ, педагоги же практики считали его неудобопримѣнимымъ; поэтому онъ и не проникъ въ народныя школы. Къ этой главной причинѣ неуспѣха присоединились еще двѣ другія: во-первыхъ, дороговизна руководства и, въ особенности, относящихся къ нему пособій, и, во-вторыхъ, появленіе болѣе счастливаго конкурента въ лицѣ Стефани, который, не задаваясь замысловатою теоріею, предложилъ учителямъ такой же звукосочетательный способъ, но въ совершенно простой и вполнѣ понятной для большинства формѣ. Онъ потому и остался побѣдителемъ, хотя въ началѣ и у него было не мало противниковъ.

2. Способъ Стефани. Изданныя Стефани руководства, какъ краткое, такъ и пространное *), дѣлятся на двѣ части:

*) Ausführliche Beschreibung der Lautir-Methode. Von D-r Heinrich

теоретическую и *практическую*. Въ первой части онъ, прежде всего, дѣлаетъ различіе между *звукомъ*, *буквою* и *названіемъ* буквы, и говоритъ по этому поводу слѣдующее: «Подъ *звукомъ* разумѣется видоизмѣненіе голоса, производимое раскрытіемъ, сжатіемъ или вообще какимъ-нибудь положеніемъ рта; простѣйшіе, неразложимые звуки составляютъ элементы человѣческой рѣчи. Изъ нихъ образуются всѣ слоги и слова: и съ этой точки зрѣнія рѣчь можно назвать музыкою мыслей, а ротъ инструментомъ, на которомъ эта музыка разыгрывается.—Буквы суть только видимые знаки, произвольно принятые для обозначенія членораздѣльныхъ звуковъ, почему онѣ и бываютъ такъ различны у различныхъ народовъ. Произносить же, а слѣдовательно и слышать можно только самый звукъ, но никакъ не букву. Итакъ, возвращаясь къ вышеприведенному сравненію, буквы суть не что иное какъ ноты для инструмента нашей рѣчи. Если мы на этомъ инструментѣ возьмемъ напр. слѣдующія четыре ноты (буквы): *л*, *у*, *н*, *а*, то онѣ, будучи произнесены сряду и слитно, дадутъ слово «луна».—*Названіе* буквы также произвольно и служитъ только къ тому, чтобы можно было поименовать ее, какъ и всякій другой предметъ, а отнюдь не къ тому, чтобы выражать самый звукъ. Впрочемъ, надо замѣтить, что во всѣхъ языкахъ названіе почти каждой буквы заключаетъ въ себѣ, болѣе или менѣе скрыто, и соотвѣтствующій ей звукъ.»

Чтеніе, по Стефани, состоитъ «въ умѣньи въ одинъ или нѣсколько пріемовъ (слоговъ) произносить всѣ буквы каждаго слова согласно свойственному имъ звуку и въ данномъ порядкѣ».

Въ 3-мъ изданіи краткаго руководства (1809 г.) Стефани былъ еще того мнѣнія, что, показывая дѣтямъ буквы и объясняя выражаемыя ими звуки, необходимо тутъ же сообщать и названія буквъ, подобно тому какъ учитель музыки, показывая ноты, знакомитъ учащихся и съ названіями ихъ. Въ

Stephani. Erlangen 1814. (Обстоятельное описаніе звукосочетательнаго способа. Д-ра Генриха Стефани. Эрлангенъ 1814 г.) Мнѣ знакомо только 2-е изданіе этого руководства, вышедшее въ 1825 году.

4-мъ же изданіи этой книги и въ первомъ изданіи пространнаго руководства онъ предостерегаетъ учителей, чтобы они, до поры до времени, отнюдь не сообщали ученикамъ названій буквъ. «Ученики должны знать буквы только по звукамъ», говоритъ онъ, «и произнося чистые звуки, соединять ихъ въ слоги и слова».— «Въ томъ именно и состоитъ *звукосочетательный способъ* (Lautirmethode — Стефани тутъ же оговаривается, что не онъ такъ назвалъ этотъ способъ, а публика), что онъ исходитъ отъ чистыхъ звуковъ и слѣдуетъ тому принципу, на которомъ основано все искуство чтенія.»

Говоря о достоинствахъ своей методы, Стефани приводитъ слѣдующія преимущества ея передъ другими способами:

1) Въ ней принимается не болѣе и не менѣе звуковъ, чѣмъ сколько ихъ дѣйствительно существуетъ въ языкѣ;

2) звуки эти произносятся чисто, безъ примѣси всякаго другого, побочнаго звука;

3) при произношеніи звуковъ избѣгается всякая искуственность и недоступное дѣтямъ теоретическое объясненіе;

4) съ этимъ *матерьяльнымъ* принципомъ она (метода) соединяетъ высшій *формальный* принципъ, имѣя главною цѣлью не обученіе чтенію, а вообще образованіе, и, слѣдовательно, употребляя учебный матерьялъ только какъ средство къ цѣлесообразному развитію самодѣятельной силы учениковъ. Всякое зубреніе на память изгоняется. Не посредствомъ подсказыванья и повторенія слоговъ и словъ ученики научаются чтенію, а посредствомъ самостоятельной дѣятельности, не слыхавъ напередъ отъ учителя, какъ произносятся слоги и слова.

5) Соблюдается строгая, органическая постепенность отъ простого къ сложному, отъ легкаго къ трудному, и

6) на каждой ступени курса (которыхъ всего семь) употребляются строго соотвѣтствующіе *технические пріемы*, до того нераздѣльные съ методою, что она безъ нихъ неминуемо должна исказиться.

За тѣмъ Стефани тутъ же считаетъ нужнымъ указать на всѣ тѣ искаженія, которымъ метода его успѣла уже подвергнуться въ его время. Приводимъ только одно изъ этихъ ука-

заній, такъ-какъ оно относится къ погрѣшности противъ его способа, нерѣдко приписываемой самому Стефани.

«Многіе плохіе учителя», говоритъ Стефани, «дурно поняв мою методу, внесли въ нее старый механизмъ буквослагательнаго способа, т. е. они заставляютъ учениковъ складывать отдѣльные звуки слоговъ и словъ точно такъ, какъ прежде заставляли складывать названія буквъ; слово *бабушка* напр. они заставляютъ читать такъ: *б'-а—ба, б'-у-'ш—буш, к'-а—ка, бабушка*, или же: *б'-а-б'-у-'ш-к'-а—бабушка*. Отъ такого складыванія звуковъ я считаю нужнымъ предостеречь учителей; ибо оно противорѣчитъ всѣмъ принципамъ настоящаго звукосочетательнаго способа.

Теоретическая часть руководства состоитъ изъ пяти главъ: въ первой главѣ говорится объ искуствѣ чтенія вообще, во второй разбираются прежніе способы обученія грамотѣ, третья трактуетъ о звукосочетательномъ способѣ вообще, четвертая о послѣдовательномъ изложеніи курса по этому способу и спецьяльно примѣнимыхъ къ нему учебныхъ пособіяхъ, а въ пятой главѣ дается краткая теорія членораздѣльныхъ звуковъ. Учебныя пособія, перечисленная въ четвертой главѣ, Стефани считаетъ необходимыми для точнаго примѣненія его способа, а потому мы на всякій случай назовемъ ихъ. Вотъ эти пособія:

1) *Стѣнной букварь*, состоящій изъ 12 большихъ таблицъ, наклеенныхъ на папку и послѣдовательно вывѣшиваемыхъ у классной доски. Эти таблицы Стефани считаетъ цѣлесообразнѣе и практичнѣе всякихъ читальныхъ машинъ и досокъ съ подвижными буквами, такъ-какъ въ нихъ матерьялъ для чтенія распредѣленъ уже въ надлежащемъ порядкѣ и, слѣдовательно, сберегается время, которое при подвижныхъ буквахъ нужно тратить каждый разъ на составленіе упражненій.

2) *Ручной букварь*—для повторенія пройденнаго на таблицахъ. Такой букварь, содержащій, кромѣ статей для дальнѣйшаго чтенія, тѣ же упражненія, какъ и таблицы, долженъ быть у каждаго ученика.

3) *Указка*—палочка длиною въ $^3/_4$ аршина: на одномъ концѣ широкая и плоская, для того чтобы можно было покрывать этимъ концомъ отдѣльные буквы на таблицѣ, а на другомъ концѣ округленная, въ видѣ ручки.

Перейдемъ теперь къ описанію самаго способа, изложеннаго во второй части руководства.

Первая ступень имѣетъ двоякую цѣль: а) научить дѣтей чистому произношенію звуковъ, означаемыхъ буквами, и б) познакомить съ формами печатныхъ буквъ.

Ученіе начинается съ показыванія простыхъ гласныхъ въ томъ порядкѣ, въ какомъ онѣ находятся на первой таблицѣ, а именно: а) въ послѣдовательности ихъ происхожденія.

a e i
a o u
ä ö ü

Учитель, показывая на каждую отдѣльную букву, громко произноситъ ее, а ученики повторяютъ за нимъ. При этомъ имъ объясняется, что всѣ гласные звуки суть только видоизмѣненія одного основного звука, выходящаго изъ голосовой щели. За тѣмъ, чтобы пріучить дѣтей къ музыкальной послѣдовательности этихъ звуковъ, тѣ же гласныя буквы показываются и произносятся б) въ томъ порядкѣ, въ какомъ опѣ слѣдуютъ одна за другой по высотѣ тона:

u o a ö ä e ü i

При этомъ первомъ приступѣ къ ученію учитель долженъ соблюдать слѣдующія правила:

1) обращать вниманіе учениковъ на различіе буквенныхъ формъ;

2) не показывать много буквъ заразъ (лучше всего 3 буквы);

3) заставлять учениковъ заученныя на таблицѣ буквы отыскивать въ букварѣ и при показываніи ихъ каждый разъ громко произносить;

4) при испытаніи спрашивать буквы въ разбивку;

5) принимать во вниманіе преимущественно малыя (строч-

ныя) буквы; большія (прописныя) буквы, поставленныя въ таблицѣ подъ малыми, запечатлѣются сами собою. На нихъ можно указывать исподволь.

Затвердивъ всѣ гласныя буквы, ученики переходятъ къ чтенію двугласныхъ: *аї*, *ої*, *уї* и т. д.

До правильнаго произношенія двугласныхъ учитель можетъ довести учениковъ двоякимъ путемъ: во-первыхъ, заставляя произносить *аи*, *ои*, *уи* и т. д. все скорѣе и скорѣе, пока обѣ буквы не сольются въ одинъ двугласный звукъ; или же, во-вторыхъ, помощью слѣдующаго пріема: закрывъ *ї* указкою, онъ заставляетъ произносить (тянуть) первую гласную и, по снятіи указки, тотчасъ же перейти къ короткому звуку *и*.

Отъ двугласныхъ переходятъ къ согласнымъ, которыя сообщаются въ слѣдующемъ порядкѣ:

1) ф, в, м, н, л, р;
2) х, г, к, д, т, б, п;
3) з, с, ж, ш, ч, ц, щ.

Показывая на каждую букву, учитель возможно явственно произноситъ ея звукъ: *'фф*, *вв'*, *'мм* и т. д.

На второй ступени согласныя соединяются съ гласными въ простые слоги, прямые и обратные: фу, фо, фа, фе, фи, фай, и т. д., ву, во, ва и т. д., въ томъ порядкѣ, въ какомъ впервые даны были согласныя. При этомъ однако не даются слоги, не встрѣчающіеся въ словахъ.

Придерживаясь строго того правила, чтобы слоги эти были прочтены самими учениками, а отнюдь не подсказаны учителемъ, Стефани предлагаетъ два пріема, которыми учитель можетъ довести учениковъ до правильнаго произношенія этихъ слоговъ: или онъ закрываетъ указкой первую букву и заставляетъ произнести вторую, а потомъ, снявъ указку, прибавить къ ней первую (разумѣется, спереди); или же лучше еще: закрываетъ вторую букву, а первую велитъ тянуть до тѣхъ поръ, пока онъ не сниметъ указки, послѣ чего ученикъ невольно сольетъ обѣ буквы въ одинъ слогъ. Чтобы представить этотъ пріемъ наглядно, Стефани выражаетъ продолженное произношеніе первой буквы посредствомъ черточекъ.

Въ началѣ ученики читаютъ: *'м — — — а*, за тѣмъ короче: *'м — а*, наконецъ прямо: *ма*.

Такъ-какъ нѣкоторыя согласныя (*к*, *д*, *т*, *б*, *п*) не допускаютъ продолжительнаго произношенія, или звучанія, то ученикъ повторяетъ ихъ до тѣхъ поръ, пока не раскроется вторая буква (напр. б'-б'-б'—а).

Складываніе звуковъ въ слоги ('м-а—ма, б'-а—а) вовсе не дозволяется. Стефани неоднократно предостерегаетъ учителей отъ этого нерацiональнаго пріема.

При чтеніи обратныхъ слоговъ *ум*, *ом*, *ам* и т. д., вышеупомянутые два пріема, т. е. закрытіе той или другой буквы слога, неудобопримѣнимы; ибо опытъ показалъ Стефани, что, какую букву ни закрывай, ученики все-таки произнесутъ *му*, *мо*, *ма*, а не *ум*, *ом*, *ам*. Поэтому онъ совѣтуетъ просто указывать на гласную и требовать отъ учениковъ, чтобы они при чтеніи этихъ слоговъ напередъ произносили гласную.

Въ заключеніе онъ для этой ступени даетъ еще слѣдующія правила:

1) Чтобы ученики не могли ничего взять памятью, учитель долженъ чаще мѣнять порядокъ проходимыхъ слоговъ. 2) До тѣхъ поръ, пока ученики не достигнутъ совершеннаго навыка и сноровки въ этихъ упражненіяхъ, отнюдь не слѣдуетъ переходить къ третьей ступени.

На третьей ступени учитель упражняетъ учениковъ въ чтеніи односложныхъ и многосложныхъ словъ (таблицы II—V), въ которыхъ нѣтъ еще согласныхъ сочетаній, примѣняя при этомъ слѣдующіе пріемы:

1) Въ односложныхъ словахъ онъ заставляетъ произносить сперва ту часть, которая уже знакома ученикамъ; такъ напр. въ словѣ *сон*(ъ) закрывается *с*, и ученики читаютъ сперва *он*, а потомъ къ этому слогу присоединяютъ звукъ *'с*.

2) По прочтеніи, такимъ образомъ, извѣстнаго числа словъ ученики продолжаютъ читать безъ указанія учителя.

3) Точно такъ же учитель поступаетъ и съ дву- и многосложными словами [слово *город*(ъ) напр. читается, при помощи указки, такъ: *од*, *род*, *ород*, *город*].

4) При этомъ дѣти упражняются и въ различеніи односложныхъ, двусложныхъ и многосложныхъ словъ (первое понятіе о слогѣ, какъ части слова).

О четвертой ступени, на которой проходятся слова, содержащія слоги *протяжные* и *острые* (съ удвоенною согласною) мы говорить не станемъ, такъ-какъ въ словахъ русскаго языка протяжныхъ слоговъ не существуетъ.

На пятой ступени — чтеніе словъ съ согласными сочетаніями: *бр, сл, кн* и т. д., которое производится слѣдующимъ образомъ:

1) Если передъ гласною находятся двѣ согласныя, то учитель закрываетъ первую указкой и, когда ученики прочли знакомую имъ остальную часть слова, снова раскрываетъ закрытую букву, а ученики присоединяютъ ее къ произнесенной ими части слова. Напр. слова *кладъ, страхъ* читаются такъ: *ладъ, кладъ; рахъ, трахъ, страхъ.*

2) Если же двѣ или нѣсколько согласныхъ въ словѣ слѣдуютъ позади гласной, то закрывается конецъ слова, и ученики читаютъ сперва знакомое имъ начало. Напр. *остръ, добръ* читаются такъ: *ос, ост, остр; доб, добр.*

На шестой ступени дѣти пріучаются къ надлежащему раздѣленію словъ по слогамъ, а на седьмой, послѣдней, упражняются въ чтеніи предложеній. При этомъ имъ мало-по-малу объясняется и роль, какую играютъ знаки препинанія въ рѣчи. О *запятой* учитель говоритъ, что при ней дѣлается небольшая остановка (передышка); о *точкѣ*, что передъ нею голосъ понижается, какъ бы оканчивая рѣчь; о *вопросительномъ знакѣ* — что передъ нимъ голосъ повышается, чтобы выразить тонъ вопроса. Значеніе остальныхъ знаковъ объясняется позже.

Чтобы вполнѣ обезпечить успѣхъ преподаванія по этому способу, Стефани считаетъ нужнымъ дать учителямъ еще слѣдующіе совѣты:

1) Не слѣдуетъ обучать болѣе 20 учениковъ разомъ, потому-что величина буквъ на таблицахъ не разсчитана для большаго числа учениковъ. Ученики же должны всѣ хорошо видѣть буквы, иначе они пріучатся къ механи-

ческому повторенію сказаннаго по одному только слуху. Если въ классѣ болѣе 20 учениковъ, то лучше раздѣлить ихъ на два отдѣленія и учить по очереди; свободное отдѣленіе между тѣмъ можетъ заниматься приготовительными упражненіями къ письму, т. е. писаніемъ черточекъ и кружковъ—подъ наблюденіемъ одного изъ старшихъ учениковъ.

2) Малорослыхъ и близорукихъ учениковъ должно ставить всегда на самомъ передн.

3) Звуки, слоги и слова въ началѣ произносятся всѣми учениками вмѣстѣ, хотя бы это дѣлалось и не въ тактъ; только при повѣркѣ и при вызовѣ къ повторенію произносятъ отдѣльные ученики.

4) Пройденный по таблицѣ урокъ долженъ всегда повторяться по букварю, для того чтобы пріучить учениковъ отчасти къ чтенію болѣе мелкаго шрифта, отчасти же и къ повторенію урока дома, безъ посторонней помощи.

5) Чтобы не слишкомъ утомлять учениковъ и не надоѣдать имъ однимъ и тѣмъ же, необходимо прерывать чтеніе упражненіями умственными, устнымъ сочетаніемъ звуковъ, показываніемъ цифръ и т. п.

6) Если въ классѣ есть ученики, учившіеся уже по другому способу, но еще довольно плохо читающіе, то весьма полезно пройти съ ними еще разъ начальныя упражненія по этому способу: повтореніе это пойдетъ такъ быстро и успѣшно, что отнюдь не будетъ въ тягость ученикамъ.

Наконецъ, относительно срока обученія, Стефани полагаетъ, что при частныхъ урокахъ достаточно *3 мѣсяцевъ*, т. е. отдѣльный ученикъ, получая ежедневно по одному часовому уроку, можетъ по его способу въ 3 мѣсяца научиться бѣгло читать. Въ школѣ же для этого нужно *полгода*: въ первый мѣсяцъ дѣти ознакомляются со всѣми буквами и научаются явственно и правильно произносить членораздѣльные звуки, во второй мѣсяцъ проходятся вторая и третья ступени курса; въ третій—слѣдующія три ступени; а съ четвертаго по шестой мѣсяцы ученики упражняются и совершенствуются въ связномъ чтеніи.

Мы изложили способъ Стефани по возможности точно и

подробно, какъ потому, что онъ служитъ основаніемъ и точкою отправленія для большей части другихъ видовъ звукосочетательнаго способа, такъ и потому, что наши педагоги силошь и рядомъ ссылаются на Стефани, а между-тѣмъ весьма немногіе изъ нихъ дѣйствительно знакомы съ его способомъ и говорятъ о немъ, большею частію, только по наслышкѣ.

Главное преимущество звукосочетательнаго способа передъ буквослагательнымъ, очевидно, состоитъ въ томъ, что имъ совершенно устраняется мучительное складываніе буквъ, и дѣтямъ дается возможность сливать членораздѣльные звуки въ слоги и слова почти непосредственно. Поэтому-то способъ этотъ и распространился весьма скоро и сильно. Этому, конечно, не мало содѣйствовало и цѣлесообразность правилъ, которыми Стефани сопровождаетъ каждый главный моментъ способа, и практичность отдѣльныхъ пріемовъ, обличающихъ въ Стефани весьма опытнаго преподавателя. Впрочемъ, замѣтимъ тутъ же, что между пріемами его есть одинъ весьма неудачный. Я разумѣю первый пріемъ, употребляемый имъ для доведенія учениковъ до слитнаго произношенія прямыхъ слоговъ, т. е. закрываніе первой буквы: по открытіи ея, ученикъ невольно примкнетъ ее непосредственно ко второй буквѣ, т. е. произнесетъ начальную согласную послѣ окончательной гласной. Стефани это и самъ сознаетъ или, вѣрнѣе, знаетъ по опыту, и потому даетъ предпочтеніе другому пріему, т. е. закрыванію второй буквы слога. Но онъ сдѣлалъ бы лучше, еслибъ совершенно исключилъ первый пріемъ; тогда второй пріемъ пригодился бы и для произношенія обратныхъ слоговъ; ибо понятно, что ученику, который пріученъ разъ навсегда произносить сперва первую букву слога и отъ нея непосредственно переходить ко второй, отнюдь не можетъ прійти на мысль перенести окончательную букву къ началу. Если же ученики Стефани, какъ онъ увѣряетъ, при обратныхъ слогахъ всегда произносили сперва согласную, какая-бы буква ни закрывалась, то это, очевидно, происходило отъ того, что они были сбиты съ толку его первымъ пріемомъ.— Трудно также согласиться со Стефани на счетъ преимущества его стѣнныхъ таблицъ передъ подвижными буквами, во-

первыхъ потому, что онѣ напечатаны шрифтомъ, далеко не достаточно крупнымъ и слѣд. разсчитаны лишь на небольшое число учениковъ, а во-вторыхъ потому, что онѣ слишкомъ связываютъ учителя относительно выбора примѣровъ для чтенія. Но эти мелочи отнюдь не умаляютъ хорошихъ сторонъ его способа.

3. **Способъ Круга.** Хотя способъ Стефани, въ тѣхъ школахъ, гдѣ имъ пользовались съ умѣньемъ, и давалъ хорошіе результаты, однако нашлось не мало педагоговъ, которыхъ онъ не удовлетворялъ, и нѣкоторые изъ нихъ пошли снова по слѣдамъ Оливьé, т. е. пытались основать способъ обученія грамотѣ на физіологическихъ началахъ. Между этими педагогами первое мѣсто занимаетъ *І. Ф. Кругъ*, директоръ городского училища сперва въ Циттау, а потомъ въ Дрезденѣ. Составленный имъ новый звукосочетательный способъ изложенъ, главнымъ образомъ, въ слѣдующемъ сочиненіи: Ausführliche Anweisung, die deutsche Sprache recht auszusprechen, lesen und recht schreiben zu lehren. Leipzig 1808. (Обстоятельное указаніе, какъ обучать правильному произношенію, чтенію и правописанію на нѣмецкомъ языкѣ.)

Кругъ ставитъ себѣ главною цѣлью «довести учениковъ до умѣнья говорить и читать съ яснымъ пониманіемъ всего того, что необходимо производить для этого отдѣльными органами рѣчи».

Для достиженія этой цѣли онъ начинаетъ съ *подготовительныхъ упражненій*, состоящихъ частію въ подсказываніи и повтореніи словъ подъ тактъ, частію же въ ознакомленіи съ органами рѣчи, при чемъ дѣти, по командѣ учителя, должны дѣлать различныя движенія рукою и подъ конецъ ощупать всѣ части своего лица.

За тѣмъ слѣдуетъ: 1) ОБРАЗОВАНІЕ ТОНОВЪ, т. е. гласныхъ, 2) ОБРАЗОВАНІЕ ТОНООПРЕДѢЛИТЕЛЕЙ, т. е. согласныхъ звуковъ, и 3) СОЧЕТАНІЕ ТОНОВЪ СЪ ТОНООПРЕДѢЛИТЕЛЯМИ ВЪ слоги, слова и предложенія.

Прежде всего производятся *четыре основные тона* (a, e, o, u) посредствомъ приведенія рта въ различное положеніе. Это дѣлается по командѣ слѣдующимъ образомъ: «Раскройте

ротъ совершенно и подайте голосъ!» говоритъ учитель ученикамъ, которые, исполняя его приказаніе, тѣмъ самымъ невольно произносятъ *a* (первое положеніе рта). «Расширьте ротъ и подайте голосъ!» (Ученики произносятъ *e*; второе положеніе рта.) «Округлите ротъ!» (*o*; третье положеніе рта.) «Заострите ротъ!» (u; четвертое положеніе.)

Для разнообразія Кругъ велитъ произносить эти звуки то коротко, то протяжно. Точно такимъ же образомъ производятся и *побочные тоны* (ä, i, ö, ü), т. е. объяснивъ, что каждому основному звуку соотвѣтствуетъ побочный, производимый тѣмъ же положеніемъ рта, только съ приподнятымъ нѣсколько языкомъ, учитель командуетъ: «Первое положеніе рта—тонъ!» (Ученики: *a*.) «Приподнять языкъ—тонъ!» (Ученики: ä.) «Второе положеніе—тонъ!» (e.) «Приподнять языкъ—тонъ! (i.)» И т. д.

За тѣмъ изъ простыхъ тоновъ образуются *сложные*, т. е. двугласные звуки, тѣмъ же способомъ.

Поупражнявшись достаточно въ образованіи тоновъ, ученики должны отыскивать ихъ въ произносимыхъ учителемъ словахъ; за тѣмъ они знакомятся съ печатными гласными буквами, а послѣ этого приступаютъ къ образованію тоноопредѣлителей, или согласныхъ звуковъ, получившихъ у Круга слѣдующія названія и распредѣленіе.

I. Отрывистые тоноопредѣлители, или затворы.

1. Губной затворъ: а) твердый: *п*,
   б) мягкій: *б*.
2. Зубной затворъ: а) твердый: *т*,
   б) мягкій: *д*.
3. Гортанный затворъ: а) твердый: *к*,
   б) мягкій: *г* (напр. въ сл. *гладъ*).

II. Звучащіе тоноопредѣлители, или гудѣнія.

1. Губное гудѣніе: *м*,
2. Зубное » : *н*.
3. Язычное » : а) плавное: *л*,
   б) дрожательное: *р*.

III. Чистые тоноопредѣлители.

1. Придуваніе: а) твердое: *ф*,
   б) мягкое: *в*.
2. Свистъ: а) твердый: *с*,
   б) мягкій: *з*.
3. Шипѣніе: а) твердое: *ш*,
   б) мягкое: *эс*.

IV. Придыханія.

а) твердое: *х*,
б) мягкое: *г* (напр. въ сл. *гибко*).

Производятся же всѣ поименованные тоноопредѣлители тѣмъ же способомъ, какъ и самые тоны. Такъ напр. желая образовать звуки *п* и *б*, учитель командуетъ: «Первое положеніе рта!—Сомкнуть губы! — Сильнымъ напоромъ дыханія раздвинуть губы!» Слѣдуя этимъ указаніямъ, ученики наконецъ произносятъ *п'*. Это упражненіе, конечно, повторяется нѣсколько разъ, послѣ чего учитель объясняетъ, что этотъ звукъ называется *губнымъ затворомъ* и, смотря по болѣе или менѣе сильному сжатію губъ, бываетъ *твердымъ* (*п*) или *мягкимъ* (*б*).

За тѣмъ, для испытанія, ученикамъ предлагаются такіе вопросы: «Какъ образуется твердый губной затворъ?—Какъ образуется мягкій губной затворъ?» И ученики должны отвѣчать: «Твердый губной затворъ образуется при распираніи сомкнутыхъ губъ посредствомъ сильнаго напора дыханія; а мягкій губной затворъ образуется при распираніи сомкнутыхъ губъ посредствомъ слабаго напора дыханія.»

По мѣрѣ того, какъ ученики знакомятся съ согласными звуками, учитель заставляетъ ихъ отыскивать и опредѣлять эти звуки въ произносимыхъ имъ словахъ и сообщаетъ при этомъ соотвѣтствующія согласныя буквы. По заученіи же всѣхъ согласныхъ звуковъ и буквъ, ученики переходятъ сперва къ устному сочетанію ихъ, а потомъ и къ чтенію слоговъ, словъ и предложеній по книгѣ. Устное сочетаніе произво-

дится слѣдующимъ образомъ (возьмемъ для примѣра слово *колесо*): Учит. Твердый гортанный затворъ и *о*. Учен. Ко. Учит. Плавное язычное гудѣніе и *е*. Учен. ле. Учит. Твердый свистъ и *о*. Учен. со. Учит. Все вмѣстѣ? Учен. Колесо.

При чтеніи же звуки складываются сперва такимъ образомъ: *к'-о-'л-е-'сс-о вѣ-е-'рр-т'-и-т'-'сс-я*; потомъ *ко-ле-со ве-'р-ти-т'-ся*, и наконецъ плавно: *колесо вертится*. Первое называется ЧТЕНІЕМЪ БУКВЪ, второе ЧТЕНІЕМЪ СЛОГОВЪ, а третье—ЧТЕНІЕМЪ СЛОВЪ.

Всѣ эти упражненія сопровождаются правилами, которыя Кругъ, для большей занимательности, переложилъ въ стихи.

Познакомившись со способомъ Круга, читатель вѣроятно рѣшилъ уже, что опытный учитель можетъ изъ этого способа кое-что позаимствовать и съ пользою примѣнить, но что въ цѣлости способъ этотъ слишкомъ искуственъ, а потому и не практиченъ. Поэтому мнѣ остается только подтвердить это мнѣніе словами авторитета. Вотъ что говоритъ объ этомъ способѣ извѣстный педагогъ *Нимейеръ*:

«Безпристрастный учитель, умѣющій изъ всякой теоріи, даже изъ ошибочной, извлекать хорошое и примѣнять къ дѣлу, найдетъ и въ способѣ Круга много полезнаго. Но принципъ, положенный въ основу этого способа, т. е. чтобы всѣ дѣйствія дитяти, даже механическія, доводились до его сознанія и становились какъ можно раньше разсудочными, мнѣ кажется тутъ совершенно неумѣстнымъ, тѣмъ болѣе что та же цѣль достижима гораздо простѣйшими средствами. Какъ Галлеръ и Кемпеленъ, такъ позже Оливьѐ и Кругъ содѣйствовали въ значительной степени анализу членораздѣльныхъ звуковъ и доставили намъ богатый матерьялъ для физіологической и психологической части теоріи языка; но смѣшеніе *научнаго* съ *практическимъ* есть ошибка, и подобныя искуственныя методы только обременительны для большинства учителей.»

Тѣмъ не менѣе метода эта нашла довольно много поборниковъ и подражателей. Въ 1808 году ее рекомендовалъ извѣстный ученикъ Песталоцци *фонъ-Тюркъ*, пользовавшійся большою популярностью между элементарными учителями въ

Германіи; а въ 1810 году училищный совѣтникъ *Целлеръ* въ Кёнигсбергѣ написалъ руководство по методѣ Круга и ввелъ это руководство въ подвѣдомственныхъ ему училищахъ; то же самое сдѣлалъ и извѣстный въ свое время педагогъ *Грасманъ* въ Штетинѣ, въ 1816 году. За тѣмъ издали еще буквари по той же методѣ: *Бальбиръ* (въ 1821 г.), *Геблеръ* (въ 1829 г.), *Зоммеръ* (въ 1836 г.), *Муль*, *Герсбахъ*, *Адлунгъ* и мн. др. Всѣ эти педагоги старались, конечно, упростить способъ Круга; но такъ-какъ главная особенность этого способа состояла въ подборѣ къ безымяннымъ согласнымъ звукамъ соотвѣтствующихъ имъ конкретныхъ названій, то все упрощеніе ограничивалось, большею частію, измышленіемъ болѣе понятныхъ для дѣтей названій буквъ. Такъ напр. одинъ изъ нихъ замѣнилъ термины «твердый затворъ» и «мягкій затворъ» выраженіями «*толчокъ*» и «*нажимъ*» (гортанный толчокъ—*к*, гортанный нажимъ—*г*, губной толчокъ—*п*, губной нажимъ—*б*, зубной толчокъ—*т*, зубной нажимъ—*д*, и т. д.); другіе же старались прибрать названія по звукоподобію; такъ напр. буква *р* у нихъ называлась рыкомъ или воркуномъ, *л*—лепетомъ, *в*—вѣтромъ, *ф*—фукой или задуваломъ, *г*—гоготомъ, *х*—надыхомъ, *к*—щелкуномъ или клушой, *ц*—цыркуномъ, *т* — стукомъ, и т. д. Понятно, что такія названія должны были очень забавлять дѣтей; но сомнительно, чтобы они хоть сколько-нибудь облегчили ученіе.

4. Способъ Шульце. Гораздо проще предыдущаго звукосочетательный способъ *Х. Л. Шульце*, училищнаго совѣтника въ Дрезденѣ, изложенный имъ въ слѣдующемъ сочиненіи: Legographologie oder Anleitung zu einer gründlichen und naturgemässen Behandlung des Elementarunterrichts im Lesen und Rechtschreiben. Dazu: Erstes Uebungsbuch für Leseschüler, nebst 16 Wandtafeln. Leipzig 1821. (Легографологія или руководство къ основательной и естественной практикѣ элементарнаго обученія чтенію и правописанію. Съ книгою для первыхъ упражненій въ чтеніи, съ 16 стѣнными таблицами.)

Обученію чтенію предпосылаются упражненія въ мышленіи и разговорѣ. За этими общими предварительными упражненіями слѣдуютъ болѣе частныя (непосредственныя) под-

готовленія: дѣти, аналитическимъ путемъ, доводятся до яснаго сознаванія разницы между словами, слогами и звуками, и ознакомляются съ органами рѣчи. Эти подготовительныя упражненія продолжаются, смотря по надобности, отъ 8 до 12 недѣль.

За тѣмъ дѣти заучиваютъ буквы въ слѣдующемъ порядкѣ:

I. Гласныя буквы (знаки для основныхъ звуковъ): 1) *простыя*: а, о, у, е (э), и (і), ы; 2) *двойныя*: я, ё, ю, ѣ; ай, ой, уй и т. д. (упражненія 1—3).

II. Согласныя: 1) *придыханія*: свободное или основное: h, производныя: ф, з, с, х, г, ж, ш (упражн. 4—16); 2) *звучащія*: в, л, р, м, н (упражн. 17—34); 3) *отрывистыя*: б, п, д, т, к, ц, ч, щ (упражн. 35—50).

[Вмѣстѣ со строчными буквами заучиваются и прописныя.]

Какъ только ученики ознакомились съ нѣкоторыми согласными буквами, слѣд. тотчасъ послѣ 4-го упражненія, они начинаютъ упражняться въ изустномъ составленіи слоговъ, при чемъ произносятъ не названія согласныхъ, а только звукъ ихъ: х'—а, 'ф—а, а—х', а—'ф и т. д. А послѣ 16-го упражненія читаются уже легкія одно- дву- и трехсложныя слова: *сей, уж, газ, Саша, засуха* и т. п.

Съ 51-го упражненія начинается чтеніе слоговъ со сложными согласными, и именно въ слѣдующемъ порядкѣ:

1) Слоги, начинающіеся нѣсколькими согласными: а) двѣ согласныя передъ гласной: *бра, бли* и т. д. (упражн. 51—57); б) три согласныя передъ гласной: *скра, скло* и т. п. (упражн. 58—64).

2) Слоги, оканчивающіеся нѣсколькими согласными: а) двѣ окончательныя согласныя: *еск, обр* и т. д. (упражн. 65—80); б) три окончат. согласныя: *иств, андр* и т. п. (упражн. 81—94). За тѣмъ чтеніе словъ и предложеній.

Наконецъ слѣдуютъ еще нѣсколько дополнительныхъ упражненій:

а) Заучиваніе буквъ въ алфавитномъ порядкѣ и по общепринятымъ названіямъ; б) произношеніе встрѣчающихся въ языкѣ иностранныхъ словъ; в) правильное раздѣленіе многосложныхъ словъ по слогамъ; г) сопоставленіе знаковъ препи-

нанія, съ которыми ученики познакомились постепенно во время чтенія легкихъ словъ и предложеній; д) упражненія для повторенія, утвержденія и примѣненія всего выученнаго, т. е. связное чтеніе предложеній, постепенно становящихся труднѣе и сложнѣе.

Изъ приведеннаго ясно видно, что способъ Шульце немногимъ различается отъ способа Стефани, а именно: во-1) подготовительными упражненіями, состоящими преимущественно въ разложеніи словъ и слоговъ на ихъ элементы и въ ознакомленіи учениковъ съ органами рѣчи; во-2) сообщеніемъ согласныхъ звуковъ въ иномъ порядкѣ: придыхательные, шипящіе и плавные предпосылаются трудно произносимымъ *б*, *п*, *д*, *т*, *к*; въ-3) строго систематическимъ распредѣленіемъ слоговъ со сложными согласными сочетаніями.

Въ первыхъ двухъ отношеніяхъ способъ этотъ представляетъ дѣйствительное улучшеніе; упражненіями же, означенными въ 3-мъ пунктѣ, Шульце только усложнилъ обученіе, ибо ради систематичности внесъ множество слоговъ, вовсе не встрѣчающихся въ составѣ словъ.

Въ 1836 году директоръ учительской семинаріи въ Будиссинѣ (въ Саксоніи), *Дресслеръ*, издалъ руководство, въ которомъ придерживался способа Шульце, но притомъ значительно упростилъ и сократилъ его, т. е. выбросилъ всѣ безсмысленные слоги и вообще лишнія упражненія. Благодаря этому, способъ Шульце былъ введенъ во всѣ народныя школы Саксоніи.

5. Звукопзобразительный способъ. Всѣ попытки усовершенствовать звукосочетательный способъ довольно долго ограничивались незначительными измѣненіями то способа Стефани, то способа Круга. Послѣдователи Круга, какъ мы видѣли, дошли наконецъ до того, что стали составлять конкретныя названія для звуковъ и буквъ уже не по органамъ рѣчи, а по звукоподобіямъ. Вслѣдствіе этого, конечно, физіологическое объясненіе звуковъ становилось излишнимъ. Для того чтобы ученики при названіяхъ: *сытеръ*, *задувало*, *жужжаніе*, *шипучка*, *стукъ* и т. п. могли припомнить и воспроизвести *в′*, *ф′*, *з′* и т. д., очевидно, не было никакой надобности объяснять имъ, какими частями

рта и при какомъ положеніи его производятся эти звуки, а достаточно было указать на явленія въ природѣ или въ общежитіи, при которыхъ слышатся подобные звуки. Такимъ образомъ изобрѣтатели упомянутыхъ названій большею частію и поступали. Звукъ *в'* они уподобляли завыванію вѣтра, звукъ *ф'*—задуванію свѣчи или придуванію на горячую пищу, *з'*—жужжанію большой мухи, *ш'*— шипѣнію воды, попавшей на горячую плиту и т. д. Нерѣдко эти объясненія сопровождались или замѣнялись экспериментами; такъ напр. звукъ *т'* производился посредствомъ стука ногтемъ по столу, *ррр'* — посредствомъ вращенія зубчатаго колеса по тому же столу, *ннн'* — посредствомъ удара по звонкому предмету, и т. д.— Для лучшаго уясненія дѣла приведу вкратцѣ примѣръ урока.

Учитель показываетъ на карточкѣ печатную букву *п* и говоритъ: «Эта буква означаетъ звукъ, который производится губами, когда кто-нибудь куритъ трубку и урывками выпускаетъ дымъ изо рта (показываетъ примѣрно процесъ такого куренія; ученики подражаютъ ему и производятъ звукъ *п'*). Этотъ же звукъ слышенъ и во многихъ словахъ, напр. въ словѣ *потъ*, *папа*.— Теперь попробуйте произвести этотъ звукъ и вслѣдъ за тѣмъ прибавьте къ нему *а*. (Послѣ нѣсколькихъ попытокъ ученики произносятъ *па*.) Теперь произнесите этотъ звукъ съ *о*,—*у*,—*и*. (*По*, *пу*, *пи*). Теперь произнесите сперва *а* и къ нему прибавьте тотъ же звукъ *п'*. (Ученики: *ап*). Теперь произнесите сперва *о*,—*у*,—*и*, и т. д.— Когда ученики затвердили устно слоги па—ап, по—оп, пу—уп и т. д., учитель образуетъ эти слоги изъ подвижныхъ буквъ и, выставивъ ихъ на классной доскѣ, заставляетъ ихъ читать; за тѣмъ тѣ же слоги отыскиваются въ букварѣ; наконецъ звуку и буквѣ *п* дается какое-нибудь соотвѣтствующее конкретное названіе, напр. *пыхъ* или *пипка*. — Точно такъ же проходились всѣ остальныя согласныя.

Къ этимъ болѣе или менѣе новымъ пріемамъ стали мало-по-малу присоединяться и давно извѣстныя образныя объясненія буквенныхъ формъ, съ цѣлью связать эти формы съ соотвѣтствующими имъ звуками и облегчить учащимся запоминаніе ихъ. Эти послѣднія объясненія являлись обыкно-

венно въ видѣ небольшихъ илюстрованныхъ разсказовъ или анекдотовъ. Вотъ для примѣра одинъ изъ такихъ анекдотовъ.

«Одинъ знаменитый скрипачъ, гуляя однажды вечеромъ по городу, услышалъ въ одномъ домѣ музыку, которая показалась ему знакомою. Онъ остановился и сталъ прислушиваться. Кто-то игралъ на скрипкѣ и, что всего удивительнѣе, игралъ пьесу, которую слушавшій только наканунѣ сочинилъ и всего раза два для пробы самъ разыгралъ. Онъ вошелъ въ домъ и увидѣлъ, что играющій былъ юноша лѣтъ 16. На вопросъ, откуда онъ взялъ сыгранную имъ пьесу, молодой человѣкъ признался, что онъ подслушалъ ее наканунѣ подъ окномъ знаменитаго скрипача. Этотъ конечно удивился такой памяти и весьма обрадовался встрѣчѣ съ такимъ способнымъ юношей; однако съ тѣхъ поръ онъ сдѣлался осторожнѣе, и каждый разъ, когда ему приходилось разыграть новую пьесу, онъ не только затворялъ окна, но и смазывалъ смычокъ саломъ. Вслѣдствіе этого скрипка его издавала лишь весьма глухіе звуки, въ родѣ *ггг*.»

Разсказавъ этотъ анекдотъ, учитель чертилъ на классной доскѣ нѣмецкую букву *г*, т. е. g, которой придавалъ форму скрипки (что̀, очевидно, не представляетъ никакой трудности). Видъ этой буквы, слѣдовательно, напоминаетъ ученикамъ скрипку и разсказанный анекдотъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и звукъ *г*, забыть который потому уже невозможно, что въ самомъ названіи скрипки (по нѣм. Geige) звукъ этотъ слышится дважды и никакимъ другимъ согласнымъ звукомъ не сопровождается. *)

По этому анекдоту читатель можетъ судить и обо всѣхъ другихъ: всѣ они составлены столь же искуственно, а нѣкоторые еще съ бо́льшими натяжками.

Такого рода объясненія и пріемы гнѣздили наконецъ совершенно физіологическое начало Круга и, сдѣлавшись преобладающими въ звукосочетательномъ способѣ, образо-

*) См. статью въ журналѣ Praktischer Schulmann за 1857 г., а также статью *Неймана* въ журналѣ Rheinische Blätter Дистервега, т. VI 1832 г.

вали какъ бы совсѣмъ новый способъ, въ которомъ членораздѣльные звуки человѣческой рѣчи представляются какъ отраженія извѣстныхъ звуковыхъ явленій внѣшняго міра и символически выражаются въ буквахъ. Поэтому я и назвалъ этотъ способъ *звукоизобразительнымъ*. Впрочемъ, окончательной и вполнѣ систематической разработкѣ этотъ способъ подвергся лишь въ началѣ 60-хъ годовъ, въ рукахъ нѣкоего *Мійскаго*, возъимѣвшаго смѣлую мысль изобрѣсти такой шрифтъ, который бы не только наглядно изображалъ всѣ звуки человѣческой рѣчи, но и постепенно переходилъ бы въ обыкновенный печатный шрифтъ. Насколько ему удалось осуществить эту мысль, показываетъ изданный имъ *букварь*, носящій слѣдующее заглавіе:

Monats-Fibel. Oder: In vier Wochen lernen kleine Kinder lesen. Eine Vor- und Grundschule für jedes erste Lesebuch. Von J. W. Myski. Berlin 1862. (Мѣсячный букварь. Или: Въ четыре недѣли малыя дѣти научаются читать. Подготовительное руководство ко всякой книгѣ для чтенія. Составилъ *І. В. Мійскій*. Берлинъ 1862 г.)

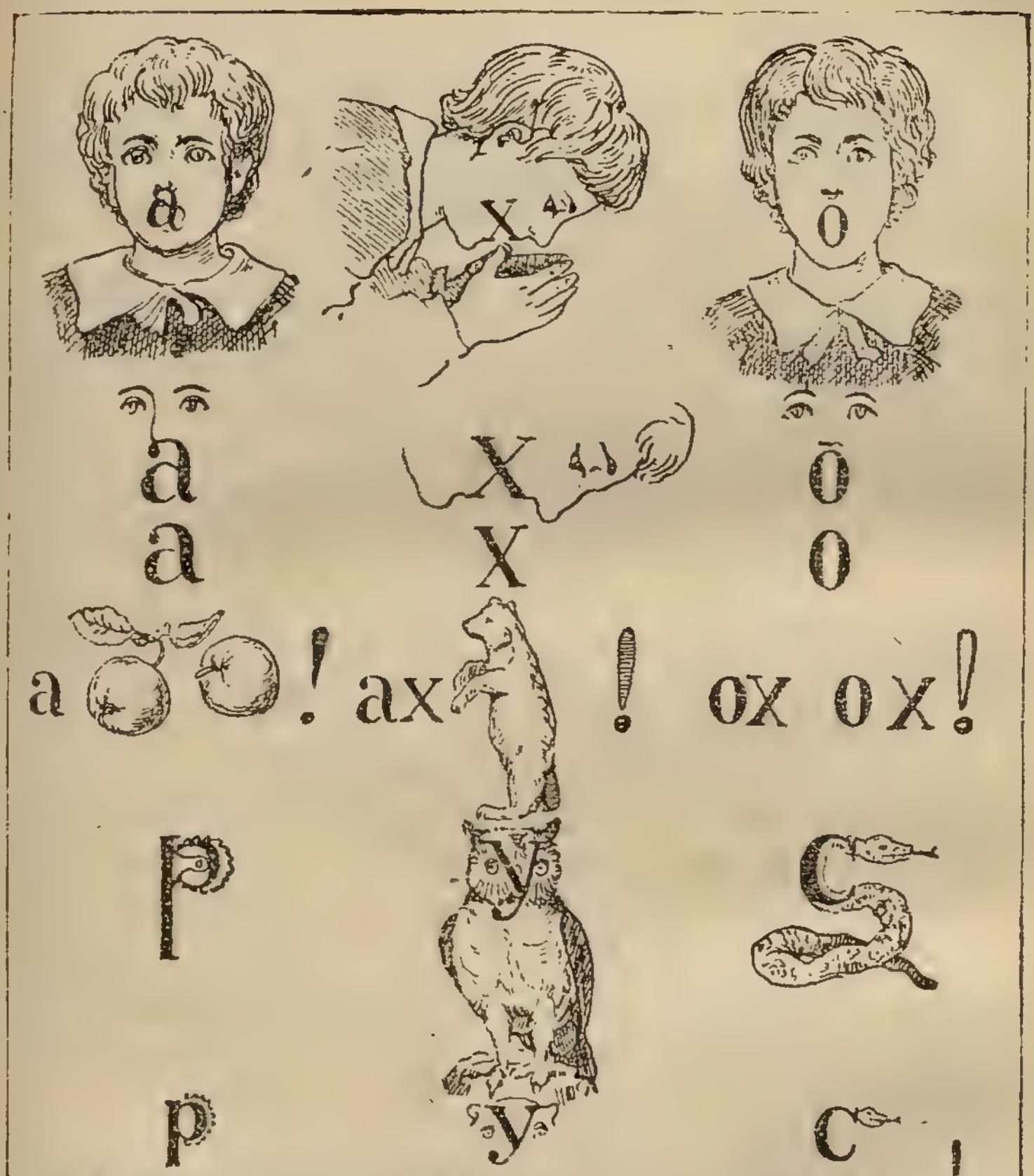
Къ этому букварю приложено *наставленіе для учителя*, въ которомъ обстоятельно излагается весь ходъ обученія.

Чтобы дать читателю нѣкоторое понятіе о попыткѣ Мійскаго, представляю здѣсь вкратцѣ первые два урока его въ русской передѣлкѣ, съ соотвѣтствующею образною таблицей, которая составлена мною, насколько было возможно, близко къ нѣмецкому оригиналу. *)

Урокъ первый: буквы а, х, о и сочетаніе ихъ.

Учитель рисуетъ на классной доскѣ голову мальчика en face и съ открытымъ ртомъ. «Что я нарисовалъ? (Голову, лицо.) Да, это голова мальчика, который, подобно вамъ, въ первый разъ пришелъ въ школу и хочетъ учиться чтенію. Учитель велѣлъ ему широко раскрыть ротъ и подать голосъ. Мальчикъ раскрылъ ротъ и пропѣлъ:... что онъ произнесъ?—Раскройте ротъ и подайте го-

*) Образецъ оригинала см. въ «Приложеніяхъ».



а о ! ах ! ох ох !

р у с

ух ухо ус ос оса ха хаха !

хохохо хор сор рос рус сух

сухо сосу ссора.

лосъ!—Что выходитъ?—Что же произнесъ этотъ мальчикъ? (Онъ произносъ *a*.)

Чертитъ въ отверстіе рта фигуры печатную букву **a** (см. первую фиг. въ приложенной таблицѣ). «Посмотрите, какую фигуру я нарисовалъ во рту головы: это буква **a**. Замѣтьте ее себѣ. Какая это буква? (А.) Каждый разъ, какъ я укажу палочкою на эту фигуру вы должны произносить—что? (А.)»

Рисуетъ подлѣ первой фигуры вторую (см. прилож. таблицу). «Вотъ я нарисовалъ еще разъ того же мальчика, но въ другомъ положеніи. Догадаетесь ли вы, что̀ онъ дѣлаетъ?—Однажды этотъ мальчикъ, вставъ поздно, побѣжалъ въ школу и въ торопяхъ забылъ дома рукавицы. А дѣло было зимой. Когда онъ пришелъ въ школу, другія дѣти уже сидѣли за письмомъ. И ему велѣно было тотчасъ же сѣсть и писать. Но онъ этого не могъ. Почему?—Потому-что руки у него окоченѣли отъ холода. Чтобы скорѣе согрѣть ихъ, онъ сталъ—что̀ дѣлать? (Дышать на руки.) Такъ; въ этомъ положеніи, какъ онъ дышитъ на руки, я его и нарисовалъ.—Попробуйте-ка и вы подышать на руки—сильнѣе!—Какой звукъ вы при этомъ слышите? (Звукъ *xxx*'.)»

Вчерчиваетъ въ открытыя губы фигуры печатную букву **x**. «Вотъ этотъ лежачій крестикъ означаетъ звукъ *xx*'; это буква *xx*'.—Каждый разъ, какъ я укажу на эту букву, вы должны произносить... (*Xx*'.)»

Нарисовавъ за тѣмъ третью фигуру таблицы, учитель объясняетъ произношеніе и форму буквы **o** посредствомъ тѣхъ же пріемовъ. Послѣ этого идетъ повтореніе: учитель указываетъ на букву въ той, другой и третьей фигурахъ, а ученики произносятъ ее. «Посмотримъ теперь, узна̀ете ли вы эти буквы, когда я ихъ выставлю отдѣльно.»

Стеревъ съ доски все нарисованное, учитель чертитъ на нѣкоторомъ другъ отъ друга разстояніи одинъ буквы **a**, **x**, **o**, и спрашиваетъ въ разбивку: «Это какая буква?—А эта?» И т. д. «Нѣкоторые изъ васъ еще путаются.»

Чертитъ надъ **a** и **o** носъ и два глаза, а въ нижней части **x** подбородокъ и носъ съ глазомъ [см. въ табл. второй рядъ буквъ]. «Теперь вамъ будетъ не трудно запомнить каждую букву. Это

какая буква? — А эта?» — И т. д. въ разбивку. За тѣмъ чертитъ немного ниже тѣ же буквы еще разъ.

Теперь будьте внимательны. Я буду указывать палочкою то на одну, то на другую букву, и вы произносите указываемую букву до тѣхъ поръ, пока я не отыму палочку [упражненіе въ протяжномъ произношеніи звуковъ]. Теперь я буду вести палочку отъ одной буквы къ другой, и пока я веду палочку, вы произносите все первую букву; а какъ только я приближусь ко второй буквѣ, вы произнесете ее!» Указываетъ на *а* и отъ нея ведетъ указку къ *х*; дѣти произносятъ: *а———х*'. Переходъ этотъ повторяется нѣсколько разъ и каждый разъ скорѣе, пока дѣти не произнесутъ совершенно связно слогъ *ах*. За тѣмъ они доводятся тѣмъ же путемъ до произношенія слоговъ *ох, ха* и *хо*.

Второй урокъ: буквы **р**, **у**, **с**, сочетаніе ихъ и первое упражненіе въ чтеніи.

Учитель рисуетъ на классной доскѣ фигуру таблицы, изображающую букву **р**. «Кто изъ васъ видѣлъ кухонный рѣзецъ, которымъ разрѣзаютъ тѣсто, приготовленное для пирожковъ? — Это зубчатое колесцо на рукояткѣ. Если такимъ рѣзцомъ провести по голому столу, то онъ издаетъ звукъ—какой? (Рррр.) Вотъ я тутъ нарисовалъ такой рѣзецъ; фигура его означаетъ звукъ *'ррр* Это буква *'рр*. Когда вы увидите на доскѣ или въ книгѣ эту фигуру, то должны произносить—что? (Ррр.)

Рисуетъ *филина*.

Шелъ парень поздно вечеромъ черезъ лѣсъ. Было совершенно темно. Вдругъ онъ видитъ на деревѣ двѣ свѣтящіяся точки и слышитъ крикъ уу! Парень испугался и давай бѣжать. А на деревѣто сидѣлъ и гукалъ большой *филинъ-пугачъ*, т. е. хищная птица, которая ходитъ на добычу только ночью. Вотъ она какая на видъ [показываетъ на рисунокъ]. Днемъ она ничего не видитъ; но за то ночью у ней глаза свѣтятся, какъ у кошки; ими она видитъ всякую пташку, спящую на вѣткѣ. Надъ ушными отверстіями у ней длинныя перья торчатъ кверху, а клювъ у ней загнутъ крючкомъ. Ушныя перья съ клювомъ образуютъ такую фигуру [вычерчиваетъ букву **у**]. Кричитъ же филинъ протяжно *ууу!* И это фигура [**у**] означаетъ звукъ *у*; это буква *у*.»

Рисуетъ *змѣю*, верхняя часть которой походитъ на букву с [см. послѣднюю фиг. таблицы].

«Что я нарисовалъ? — Кто изъ васъ видѣлъ живую змѣю? — Какое тѣло у змѣи? (Длинное и круглое, какъ веревка, и такое же гибкое.) [Тутъ можно сообщить кое-какія свѣдѣнія о змѣяхъ.] Вслѣдствіе своей гибкости змѣя можетъ извиваться и сгибаться во всѣ стороны. Эта змѣя лежала спокойно, свившись въ нѣсколько кружковъ; но вдругъ она услышала шумъ; приподнявъ голову, она верхнюю часть тѣла согнула дугой и зашипѣла. Кто изъ васъ знаетъ, какъ змѣя шипитъ? — Она шипитъ такъ: *'ссс*. Вотъ эта верхняя часть змѣинаго тѣла, согнутая дугой, означаетъ звукъ *'ссс*: это буква *'сс*.»

Пріемы для усвоенія буквъ и ихъ сочетаній тѣ же, что и въ первомъ урокѣ. За тѣмъ учитель даетъ дѣтямъ въ руки букварь и разсматриваетъ съ ними первую таблицу. Повторивъ по букварю упражненія перваго и второго уроковъ, онъ упражняетъ дѣтей въ чтеніи данныхъ въ таблицѣ словъ и предложеній: а яблоки! ах медвѣдь!» и т. д.

Такихъ образныхъ таблицъ въ букварѣ 16. За фигурами изображающими буквы, въ каждой таблицѣ слѣдуетъ рядъ словъ и предложеній, составленныхъ изъ всѣхъ пройденныхъ буквъ. Весь же букварь заключаетъ въ себѣ 22 страницы въ малую 8-ую долю, т. е. сверхъ таблицъ еще 6 страницъ тексту для упражненія въ связномъ чтеніи. Въ началѣ слова и фразы напечатаны довольно крупнымъ шрифтомъ, и каждая буква въ текстѣ снабжена сверху или снизу нѣсколькими штрихами, напоминающими ту фигуру, отъ которой буква была произведена (см. буквы а, х, о во второмъ ряду таблицы); но постепенно шрифтъ становится мельче, и всѣ побочные штрихи исчезаютъ. Способъ Мійскаго, очевидно, не нашелъ приверженцевъ между учителями, такъ-какъ его букварь, напечатанный въ 1862 году, по сіе время не выходилъ вторымъ изданіемъ.

Подобную же попытку, но только не доведенную до конца и не опубликованную, мнѣ случилось встрѣтить и на русскомъ языкѣ у одного моего знакомаго, который отлично вла-

дѣлъ карандашомъ. Желая самъ заняться первоначальнымъ обученіемъ своего сына, онъ для этой цѣли нарисовалъ всѣ буквы алфавита (кромѣ *ъ, ы, ь, э, ѳ, й*) въ видѣ деревенскихъ избъ и за тѣмъ, призвавъ сына, разсказалъ ему сказку о десятилѣтнемъ мальчикѣ, который, гуляя со своими родителями на ярмаркѣ, въ толпѣ потерялъ ихъ и нашелъ временной пріютъ въ домѣ одной помѣщицы. «Разспросивъ его о родителяхъ, она велѣла ему написать ихъ имя и фамилію; но къ удивленію своему узнала, что этотъ большой мальчикъ не умѣетъ еще ни читать, ни писать. — Ну, любезный другъ, сказала помѣщица ему: такимъ невѣждою возвращаться къ отцу и матери тебѣ нельзя; поѣдемъ сперва ко мнѣ въ деревню: тамъ мужички мои научатъ тебя грамотѣ. Ну, и поѣхали они въ деревню, которая называлась *Азбукою*. Въ этой деревнѣ было не много крестьянъ, но каждый жилъ въ своей собственной избѣ. Вотъ первая изба съ краю (показывая сыну избу, нарисованную въ видѣ А): въ ней жилъ крестьянинъ *Агапъ*. Во второй избѣ, съ навѣсомъ (Б) жилъ *Борисъ*, въ третьей *Вавила*, и т. д. Вотъ къ этимъ мужичкамъ помѣщица и стала посылать мальчика каждое утро, для того чтобы онъ спрашивалъ, какъ ихъ зовутъ, и затвердилъ бы себѣ ихъ имена. А мужички-то, нужно тебѣ сказать, всѣ запкались; такъ-что когда мальчикъ, бывало, спроситъ, какъ ихъ зовутъ,—Агапъ и начнетъ: Аааа.... Борисъ: Бббб..... а Вавила: Ввв.... да такъ на этомъ обыкновенно и остановятся...»

Разсказъ этотъ и картинки, конечно, понравились малюткѣ, и отецъ, пользуясь этимъ, ежедневно продолжалъ свой разсказъ, т. е. заставлялъ слѣдующихъ мужичковъ-запкъ называть себя по имени. Такимъ образомъ ребенокъ въ весьма короткое время затвердилъ какъ очертанія всѣхъ буквъ, такъ и означаемые ими звуки, послѣ чего мой знакомый перешелъ къ буквамъ обыкновенной печати; но понятно, что онъ могъ бы очень хорошо свои буквенныя изображенія примѣнить точно такъ, какъ это дѣлаетъ Мійскій, т. е. упрощая ихъ, употребить для постепеннаго перехода къ обыкновенному печатному шрифту.

Сравнивая разсмотрѣнные нами виды звукосочетательна-

го способа, нельзя не прійти къ тому заключенію, во-1) что простѣйшій изъ нихъ, т. е. наименѣе замысловатый, а потому и самый цѣлесообразный, все-таки способъ Стефани, и во-2) что, допуская различныя улучшенія въ частностяхъ (напр. въ распредѣленіи согласныхъ, въ выборѣ матерьяла для первыхъ упражненій въ чтеніи и въ отдѣльныхъ пріемахъ), онъ въ основаніи своемъ нисколько не совершенствуется, какъ бы его ни видоизмѣняли (это очевидно изъ попытокъ Круга и его послѣдователей). Поэтому невольно возникаетъ вопросъ: что̀ побуждало педагоговъ, безъ сомнѣнія, признававшихъ раціональность звукосочетательнаго способа въ принципѣ (иначе они отказались бы отъ него совершенно), что побуждало ихъ такъ настойчиво возвращаться все къ тѣмъ же попыткамъ видоизмѣнить преимущественно первую, существенную часть этого способа, т. е. пріемы сообщенія согласныхъ звуковъ, тогда-какъ двѣ-три попытки этого рода должны бы были наглазно показать имъ, что этимъ путемъ процесъ обученія только усложняется? На это можно дать только такой отвѣтъ: вполнѣ постигая выгоду, представляемую способомъ Стефани (именно устраненіе буквосложенія), педагоги въ то же время сознавали, или по крайней мѣрѣ смутно чувствовали, что начинать обученіе малолѣтныхъ дѣтей съ отвлеченныхъ согласныхъ звуковъ—неестественно и не можетъ считаться облегченіемъ. Если дѣтямъ трудно было запомнить названія *бе*, *ве*, *ге*, *де* и т. д., то еще труднѣе должно было имъ быть запоминаніе неудобопроизносимыхъ *б'*, *в'*, *г'*, *д'*. Къ тому же опытъ очень скоро показалъ, что способъ Стефани, попавъ въ руки неискусныхъ учителей (а такихъ всегда больше), превращался въ невыносимое шипѣнье и фырканье, противъ котораго стали возставать даже родители учащихся, обыкновенно вовсе не обращавшихъ вниманія на то, какимъ способомъ учили ихъ дѣтей, только бы вообще учили. Педагоги, слѣдовательно, искали для перваго приступа къ обученію по звукосочетательному способу конкретной, реальной почвы. Съ этою цѣлью нѣкоторые изъ нихъ (какъ напр. Шульце), руководимые педагогическимъ тактомъ, ввели подготовительныя упражненія,

состоявшія въ разложеніи словъ на слоги и звуки. Но этотъ пріемъ въ то время считался страшнымъ нарушеніемъ главнаго дидактическаго правила, постановленнаго Песталоцци: «Переходи отъ простого къ сложному»; ибо подъ «простымъ» разумѣлось *простѣйшее*, т. е. неразложимое. Поэтому большинство не рѣшалось уклоняться отъ строго синтетическаго пути, хотя они и сознавали, что другое правило, постановленное тѣмъ же Песталоцци: «Переходи отъ конкретнаго къ отвлеченному», не менѣе важно и должно быть по возможности также соблюдаемо. Вотъ почему они такъ усердно ухватились за способъ Круга, представлявшій, повидимому, возможность не только устранить вышеупомянутое шипѣнье и фырканье, но и дать отвлеченнымъ согласнымъ звукамъ общепонятныя названія и, такъ сказать, конкретную оболочку. Когда же способъ Круга оказался недостигающимъ цѣли, педагоги по той же причинѣ прибѣгли къ помощи звукоподобій. Вслѣдствіе этого, разумѣется, прежнее фырканье отчасти снова вкралось въ обученіе; но теперь уже оно не смущало педагоговъ, ибо они были убѣждены, что разрѣшили главное затрудненіе, т. е. дали звукосочетательному способу реальную основу, забывая конечно, что реальность эта хотя и не воображаемая, но во всякомъ случаѣ искуственно созданная.

Итакъ нѣтъ сомнѣнія, что звукосочетательный способъ, при умѣломъ примѣненіи, имѣетъ два неотъемлемыхъ достоинства: во-1) имъ устраняется безцѣльное чтеніе по складамъ и во-2) онъ пріучаетъ къ явственному, правильному произношенію членораздѣльныхъ звуковъ, которое у поступающихъ въ школу дѣтей нерѣдко бываетъ весьма плохое. Но съ другой стороны онъ отнюдь не свободенъ отъ остальныхъ недостатковъ буквослагательнаго способа: обученіе по этому способу, во-1) начинается съ сообщенія простѣйшихъ звуковъ, слѣд. съ элементовъ столь же *отвлеченныхъ*, какъ и буквы. Этотъ недостатокъ, впрочемъ, свойственъ всѣмъ чисто синтетическимъ способамъ и никакими частными пріемами не устранимъ. Во-2) для достиженія связнаго чтенія оно должно точно такъ же разсчитывать главнымъ обра-

зомъ на память учениковъ, такъ-какъ пріемъ, которымъ Стефани доводитъ дѣтей до сліянія звуковъ, отнюдь не возбуждаетъ въ нихъ соображенія (доказательство этому мы представимъ во II части этой книги), и въ-3) оперируя чистыми звуками, оно вовсе не подготовляетъ къ усвоенію общеупотребительной орфографіи. Научившись составлять любое слово изъ слышимыхъ звуковъ, ученики еще отнюдь не знаютъ, какими буквами оно пишется (въ словахъ «звѣздчатый, голубка», напр., слышатся *ё*, *щ* и *п*); точно такъ же и всѣ нѣмыя буквы, нерѣдко входящія въ составъ словъ (напр. *д* въ сл. «сердце» и окончат. *ъ*), для такихъ учениковъ не существуютъ. Этотъ недостатокъ способа, впрочемъ, имѣетъ и свою хорошую сторону, а именно онъ не мало содѣйствуетъ постепенному упрощенію орфографіи; такъ напр. положительно извѣстно, что съ тѣхъ поръ какъ въ германскихъ школахъ введенъ звукосочетательный способъ, нѣмыя *e* и *h* исчезли изъ многихъ нѣмецкихъ словъ.—Изъ сказаннаго въ послѣднемъ пунктѣ слѣдуетъ, что примѣненіе этого способа наиболѣе удобно и полезно въ языкахъ съ преобладающимъ фонетическимъ правописаніемъ; въ языкахъ же, въ которыхъ орфографія основана преимущественно на этимологическомъ и такъ-наз. историческомъ началахъ (напр. на французскомъ и англійскомъ яз.), звукосочетательный способъ неудобопримѣнимъ. «Чисто звуковая метода—говоритъ англійскій педагогъ *Джилль* — возможна лишь тамъ, гдѣ число буквъ соотвѣтствуетъ числу звуковыхъ элементовъ, гдѣ извѣстною буквою означается всегда одинъ и тотъ же звукъ и гдѣ при складываніи словъ число буквъ и звуковъ совпадаетъ. Но этихъ условій въ англійскомъ языкѣ нѣтъ. Буквы составляютъ тутъ лишь $^5/_8$ всѣхъ звуковыхъ элементовъ: одна и та же буква нерѣдко означаетъ два и болѣе звуковъ, нѣкоторые же звуки означаются болѣе чѣмъ одною буквою, и зачастую въ словахъ встрѣчаются буквы, которыя вовсе не произносятся.» *)

---

*) J. Gill: Introductory Text-Book to School Education, Method and School Management. London 1873, стран. 140.

Тѣмъ не менѣе и во Франціи, и въ Англіи появлялись попытки примѣненія звукосочетательнаго способа. Съ двумя такими попытками, сдѣланными во Франціи, именно со способами *Лаффора* и *Гросселена*, я считаю не лишнимъ познакомить читателя, тѣмъ болѣе что они представляютъ не подражаніе нѣмцамъ, а результатъ собственнаго измышленія авторовъ; къ тому же способъ перваго изъ упомянутыхъ авторовъ неоднократно удостоивался особенныхъ похвалъ со стороны извѣстныхъ французскихъ ученыхъ и литераторовъ.

Способъ Лаффора. Въ 1827 году въ Парижское Общество для улучшенія элементарнаго образованія была представлена рукопись, въ которой излагался совершенно новый способъ обученія грамотѣ, подъ названіемъ Statilégie, т. е. «немедленное чтеніе». Такъ-какъ изобрѣтатель этого способа, адвокатъ *Буррусъ де Лаффоръ*, требовалъ, чтобы объясняемые имъ въ рукописи пріемы держались въ секретѣ, то Общество назначило для разсмотрѣнія и испытанія Статилегіи особую комиссію, члены которой обязывались никому не открывать, въ чемъ собственно изобрѣтеніе г. Лаффора состоитъ. Сдѣлавъ опытъ надъ совершенно неграмотнымъ мальчикомъ, понявшимъ весь процесъ чтенія въ теченіе 28 часовъ, комиссія дала о способѣ весьма благопріятный отзывъ, въ которомъ, между прочимъ, было сказано, что «способомъ Лаффора искуство чтенія доведено до послѣдней степени простоты». Тогда Лаффоръ, оградивъ свое изобрѣтеніе взятіемъ патента, уступилъ Статилегію, на извѣстныхъ условіяхъ, нѣсколькимъ лицамъ для распространенія ея въ разныхъ городахъ Франціи. За тѣмъ, въ 1828 году, способъ этотъ былъ одобренъ медицинскимъ факультетомъ въ Монпелье, а въ слѣдующемъ 1829 году допущенъ французскимъ министромъ народнаго просвѣщенія къ употребленію въ элементарныхъ школахъ государства. Не смотря однако на эти офиціяльныя одобренія и на восхваленія способа въ газетахъ такими учеными, какъ *Мишьѐ* и *Мажанди*, не смотря, наконецъ, на посильную пропаганду со стороны автора и его концессіонеровъ, способъ распространялся чрезвычайно туго и въ теченіе 25 лѣтъ ни въ одну элементарную школу Франціи не проникъ. Приписывая такой неуспѣхъ избранному имъ пути распространенія, Лаффоръ рѣшился,

наконецъ, опубликовать свой способъ, и въ 1853 году выпустилъ его въ свѣтъ подъ слѣдующимъ заглавіемъ: Statilégie ou Méthode Lafforienne pour apprendre à lire en quelques heures, par M. de Bourrousse de Laffore. Paris 1853. (Статилегія или Лаффоровъ способъ научиться читать въ нѣсколько часовъ.) Но и этимъ путемъ онъ не достигъ желаемой цѣли, хотя и нашелъ значительную поддержку въ извѣстныхъ писателяхъ *Эмиль Ожьѐ, Жоржъ Зандъ* и другихъ, помѣстившихъ въ различныхъ газетахъ и въ разное время самые лестные отзывы о «замѣчательной методѣ Лаффора»: публика и, въ особенности, учителя народныхъ школъ продолжали, по прежнему, относиться къ Статилегіи совершенно равнодушно, и авторъ ея не дождался даже и второго изданія, которое вышло уже послѣ его смерти, въ 1878 году. Посмотримъ теперь, въ чемъ состоитъ этотъ непризнанный педагогами-практиками способъ, о которомъ однако членъ академіи Минье́ счелъ возможнымъ сказать, что «способъ Лаффора имѣетъ для распространенія грамотности такое же значеніе, какое изобрѣтеніе книгопечатанія имѣло для распространенія книгъ».

Исходя изъ того взгляда, что процесъ чтенія состоитъ лишь въ послѣдовательномъ произношеніи членораздѣльныхъ звуковъ, изображенныхъ условными знаками, Лаффоръ находитъ возможнымъ, по ознакомленіи учениковъ со всѣми буквами и ихъ значеніемъ, непосредственно приступить къ обученію связному чтенію; на этомъ основаніи онъ и назвалъ свой способъ *Статилегіею*. Весь учебный матерьялъ размѣщенъ имъ систематически въ 7 таблицахъ, что̀ и дало извѣстной писательницѣ Жоржъ Зандъ поводъ сказать, что «весь способъ Лаффора могъ бы быть изложенъ на визитной карточкѣ». Но то, что умѣщается на визитной карточкѣ, не всегда такъ же легко укладывается въ дѣтскихъ головкахъ. Первые уроки у Лаффора посвящаются исключительно заучиванію такъ-наз. *статилегическаго алфавита*, различающагося отъ обыкновеннаго значительно бо̀льшимъ числомъ знаковъ и занимающаго цѣлыхъ двѣ таблицы. Въ первой изъ нихъ даны слѣдующія *гласныя* и *двугласныя* (чистыя и посовыя) вмѣстѣ съ варьянтами.

a						
é	è	ê	ei	ai	aient	ae
i	**y**					

o	au eau
e	
u	ue
ou	
oi	oient
an	am en em
in	im yn ym ein ain aim
on	om
un	eun
oin	

Въ первомъ, вертикальномъ ряду, напечатанномъ нами чернымъ шрифтомъ, находятся 7 знаковъ для простыхъ гласныхъ звуковъ, одинъ знакъ чистаго двугласнаго звука и 5 сложныхъ знаковъ для гласныхъ носовыхъ. Всѣ эти знаки, съ соотвѣтствующими имъ звуками, заучиваются слѣдующимъ образомъ. Учитель, указывая послѣдовательно на первые три знака, произноситъ громко и съ нѣкоторою разстановкою между каждымъ знакомъ: *a*, *é*, *i*, и ученики говорятъ за нимъ то же самое. Это повторяется нѣсколько разъ. За тѣмъ, по мѣрѣ того какъ учитель указываетъ послѣдовательно на буквы, ученики произносятъ ихъ одни—сперва медленно, а потомъ все скорѣе и скорѣе, какъ бы три послѣдовательныя ноты какой-нибудь мелодіи. Послѣ этого учитель указываетъ на ту или другую букву въ разбивку; если ученикъ не можетъ тотчасъ же назвать указываемую ему третью или вторую букву, то учитель снова указываетъ на первую. Точно такимъ же образомъ заучиваются постепенно и слѣдующія три группы: *o*, *e*, *u* ... *ou*, *oi* ... *an*, *in*, *on*, *un*, *oin*, при чемъ по заученіи второй группы, она повторяется вмѣстѣ съ первой,—по заученіи третьей группы, эта повторяется вмѣстѣ съ двумя первыми, и т. д. Такимъ образомъ ученики, послѣ нѣкотораго упражненія, должны быть въ состояніи назвать сряду всѣ 13 знаковъ, отдѣляя каждую группу лишь краткою паузою. Когда наконецъ ученики могутъ безошибочно назвать любой изъ 13 знаковъ, въ какомъ бы порядкѣ они ни указывались, учитель знакомитъ учениковъ и съ варьянтами знаковъ, объясняя, что знаки *è*, *ê*, *ei*, *ai*, *aient*, *ae* звучатъ такъ же, какъ *é*,— *y* звучитъ точно такъ, какъ *i*, и т. д.

Лишь по совершенномъ изученіи первой таблицы, ученики переходятъ къ изученію второй, въ которой даны *согласныя буквы* съ ихъ варьянтами и нѣсколько нераздѣльныхъ *согласныхъ сочетаній*.

p			**b**	pr	br	pl	bl
f	ph		**v**	fr	vr	fl	
c	k	q	**g**	cr	gr	cl	gl
t	th		**d**	tr	dr		
s	ç		**z**				
x							
ch			**j**				
r							
l							
m							
n							
gn							
h							

Для болѣе удобнаго произношенія этихъ знаковъ къ звукамъ ихъ прибавляется такъ-наз. *нѣмая e* (e muet), и заучиваніе производится совершенно такъ, какъ показано выше при гласныхъ; при этомъ сперва заучиваются главные знаки (напечатанные чернымъ шрифтомъ) слѣдующими группами: pe, fe, ke, te .... se, xe, che, re .... le, me, ne, gne, he .... be, ve, gue, de, ze, je, — за тѣмъ варьянты и наконецъ сочетанія: pre, bre и т. д.

Повторяется и окончательно усвоивается весь этотъ матерьялъ по 3-ей таблицѣ, въ которой всѣ приведенные знаки, какъ гласные, такъ и согласные, являются еще разъ, но въ разбивку.

Затвердивъ на память всѣ 72 знака статилегическаго алфавита съ ихъ звуковымъ значеніемъ, ученики за тѣмъ должны искуситься еще въ слѣдующемъ:

1) Научиться различать гласныя буквы отъ согласныхъ, что конечно не представляетъ особенной трудности, такъ-какъ всѣ гласныя находятся въ первой таблицѣ, а всѣ согласныя во второй.

2) Научиться раздѣлять многосложныя слова по слогамъ. Это уже гораздо труднѣе, такъ-какъ раздѣлять приходится не устныя слова, а изображенныя на бумагѣ, слѣд. непонятныя ученикамъ буквенныя сочетанія, которыя они могутъ разложить только чисто

механически, по внѣшнимъ признакамъ. Сообразно съ этимъ имъ дается и чисто механическое правило: «*при каждой гласной, находящейся по правую сторону, слѣдуетъ всегда оставлять одну согласную—простую или сложную, словомъ, одну изъ согласныхъ статилегическаго алфавита;* напр. no-ta-bi-li-té, es-pé-ran-ce, ar-che, asth-ma-ti que, ma-noeu-vre».

3) Затвердить до 20 правилъ относительно звукоизмѣненія, которому многія буквы подвергаются въ составѣ словъ; напр. *c* (по алфавиту *ke*) передъ *e*, *é*, *i*, *y* произносится, какъ *s*; *g* (по алфавиту *gue*) передъ тѣми же гласными произносится, какъ *j* (ж); *s* между двумя гласными произносится, какъ *z* (з). И т. д.

4) Научиться произносить согласныя буквы такъ, какъ онѣ произносятся въ говоримыхъ нами словахъ и при связномъ чтеніи, слѣд. безъ *e muet*. Для этого авторъ совѣтуетъ учителю произносить въ теченіе нѣкотораго времени всѣ согласныя, данныя во 2-ой таблицѣ, шопотомъ и упражнять учениковъ въ такомъ же произношеніи.

Для провѣрки всѣхъ этихъ знаній и навыковъ и для упражненія служитъ 4-ая таблица, заключающая въ себѣ: а) всѣ простыя гласныя буквы, б) наичаще встрѣчающіяся во французскихъ словахъ прямые и обратные слоги и в) нѣсколько рядовъ многосложныхъ словъ, въ составъ которыхъ входятъ буквы, имѣющія различное звуковое значеніе.

Когда ученикъ вполнѣ ознакомился со всѣми знаками статилегическаго алфавита и звуковымъ ихъ значеніемъ,—говоритъ авторъ въ III главѣ своего руководства,—когда онъ научился раздѣлять слова по слогамъ и освоился съ различнымъ произношеніемъ нѣкоторыхъ буквъ въ составѣ словъ, наконецъ, когда онъ научился произносить согласныя буквы безъ призвука *e*: тогда только можно перейти къ *послѣдовательному произношенію* гласныхъ и согласныхъ, т. е. къ *чтенію*.»

Для этой цѣли назначена 5-ая таблица, содержащая, въ верхней своей половинѣ, 19 рядовъ буквъ, гласныхъ и согласныхъ въ перемежку и нѣсколько разставленныхъ другъ отъ друга, дабы ученикамъ удобнѣе было ихъ различать. На этихъ буквенныхъ рядахъ ученики должны упражняться въ слитномъ произношеніи членораздѣльныхъ звуковъ. Чтобы дать понятіе объ этой таблицѣ и о

производимыхъ по ней упражненіяхъ, достаточно будетъ выписать первыя 4 строки.

a s o r u j i f è z u s
s au r i f a v ai r a s i
j ou z i v é r a f i ch o
a s v é r t a s j i s a

По указанію учителя ученики произносятъ каждую букву, отъ начала до конца строки, протяжно (гласную громко, согласную шопотомъ), переходя отъ одной буквы къ другой безъ перерыва, т. е. безъ замѣтной паузы. Это повторяется нѣсколько разъ и каждый разъ немного скорѣе, пока всѣ буквы даннаго ряда не сольются въ одно нераздѣльное цѣлое, т. е. пока ученики не прочтутъ совершенно связно:

asorujifèzus,
saurifavairasi,
jouzivéraficho,
asvértasjisa, и т. д.

Такіе ряды буквъ, образующихъ при слитномъ произношеніи не слова, а лишь словоподобныя сочетанія безъ всякаго смысла, даны авторомъ умышленно, «дабы ученики», какъ онъ говоритъ, «не пріобрѣли дурной привычки угадывать слова, не обращая надлежащаго вниманія на буквы, находящіяся у нихъ передъ глазами».

Упражненія эти, по мнѣнію автора, такъ важны, что ихъ слѣдуетъ производить довольно *долго*, т. е. по крайней мѣрѣ въ теченіе пяти уроковъ сряду, «какъ бы это ни казалось тягостнымъ и скучнымъ; ибо въ этихъ упражненіяхъ заключается вся суть искуства чтенія». Дѣйствительно, коль скоро ученики доведены до того, что могутъ связно и вѣрно прочесть любое буквенное сочетаніе, чтеніе словъ, данныхъ авторомъ какъ въ той же таблицѣ, такъ и въ двухъ послѣднихъ, очевидно, уже не представитъ для нихъ ни малѣйшаго затрудненія.

Слѣдя за нашимъ изложеніемъ Лаффоровой методы, читатель вѣроятно успѣлъ уже и оцѣнить ее по достоинству; поэтому мы ограничимся слѣдующимъ краткимъ выводомъ. Какъ первый само-

стоятельный опытъ примѣнить звукосочетательный способъ къ языку съ исторической орфографіею, статилегія, безспорно, заслуживаетъ полнаго вниманія и одобренія; и нисколько не удивительно, что она удостоилась весьма благопріятныхъ отзывовъ и даже преувеличенныхъ похвалъ со стороны ученыхъ и литераторовъ, судившихъ о ней съ чисто теоретической точки зрѣнія. Если же принять въ разсужденіе примѣнимость ея на практикѣ, то она оказывается далеко не состоятельною. Начиная съ того, что предварительное усвоеніе всѣхъ 72 знаковъ статилегическаго алфавита требуетъ отъ учениковъ непомѣрнаго напряженія памяти, и если при произведенныхъ опытахъ это обстоятельство не было замѣчено, то только благодаря употребляемому Лаффоромъ пріему, т. е. игривому, шаѣвообразному повторенію знаковъ по опредѣленнымъ группамъ. Но пріемъ этотъ чисто механическій и весьма сомнительнаго достоинства. За тѣмъ слѣдуетъ заучиваніе цѣлаго ряда ортоэпическихъ правилъ, доступныхъ развѣ только ученикамъ болѣе возрастнымъ, надъ каковыми эксперименты Лаффора большею частію и производились, но никакъ не 7- и 8-лѣтнимъ дѣтямъ, поступающимъ въ элементарную школу. Наконецъ, скучныя, какъ признается самъ авторъ, упражненія въ слитномъ произношеніи буквъ, образующихъ словоподобныя выраженія безъ всякаго смысла, въ состояніи отбить у дѣтей всякую охоту къ ученію. Все это тотчасъ же бросается въ глаза всякому маломальски опытному педагогу и вполнѣ объясняетъ отрицательное отношеніе элементарныхъ учителей къ Статилегіи и нежеланіе ихъ ввести ее въ своихъ школахъ, не смотря на рекомендацію министерства.

Способъ Гросселена. *Августинъ Гросселенъ* извѣстенъ болѣе какъ искусный стенографъ и учредитель стенографическихъ курсовъ въ Парижѣ. Сдѣлавшись въ 1860 году членомъ Центральнаго Общества воспитанія глухонѣмыхъ, онъ до того заинтересовался обученіемъ этихъ несчастныхъ, что спеціяльно сталъ заниматься ихъ обученіемъ и придумалъ совершенно новую «систему обмѣниваться мыслями при помощи пальцевъ». Но профессора института глухонѣмыхъ признали систему эту, хотя и весьма остроумною, но тѣмъ не менѣе неудобопримѣнимою на практикѣ. Тогда Гросселенъ, упростивъ алфавитъ своей системы, приспосо-

былъ его къ обученію грамотѣ малыхъ дѣтей и въ 1865 году издалъ руководство подъ заглавіемъ: Méthode phonomimique. Enseignement de la lecture rendu attrayant et rapide par l'emploi de la Phonomimie. Paris 1865. (Звукомимическая метода. Обученіе чтенію, привлекательное и быстрое вслѣдствіе примѣненія мимики звуковъ). — Способъ названъ *звукомимическимъ* на томъ основаніи, что всѣ членораздѣльные звуки объясняются ученикамъ посредствомъ жестовъ и восклицаній или звукоподражаній; для бо́льшаго же интереса каждый жестъ представленъ въ картинкѣ, къ которой тутъ же приложена и буква, соотвѣтствующая произносимому звуку.

Вотъ, вкратцѣ, какъ ведется обученіе по этому способу. Учитель показываетъ дѣтямъ слѣдующую картинку, сопровождая ее разсказомъ, приблизительно, такого содержанія: «Маленькая дѣвочка, изображеніе которой вы тутъ видите, была очень прилежна и внимательна въ школѣ; поэтому, въ одинъ прекрасный день, мамаша ея повела ее въ большой садъ, гдѣ было множество цвѣтовъ: одни красивѣе другихъ. Дѣвочка, какъ увидѣла эту прелесть, отъ радости и удивленія, подняла руку, — вотъ такъ, какъ тутъ показано на картинкѣ,—и воскликнула: *a!* —Что сдѣлала дѣвочка?—Что она при этомъ сказала?—Что означаетъ это восклицаніе съ поднятіемъ руки? — Да, это означаетъ, что человѣкъ чѣмъ-нибудь пріятно пораженъ, удивленъ, изумленъ. Теперь представьте себѣ, что вамъ показываютъ какую-нибудь рѣдкую вещь, которой вы удивляетесь: подымите руку и скажите: *a!*—На той же картинкѣ, вверху по лѣвую сторону, нарисована еще особенная фигура: это буква *a;* буква *a* означаетъ тотъ же звукъ, который слышится при сильномъ удивленіи.» И т. д.

Изумленіе: a!

Точно такимъ же образомъ объясняются и всѣ остальные звуки и буквы; но на первомъ урокѣ сообщаются еще только гласные *o* и *i*:

Отвращеніе: **o!** (oh.)

Хихиканье: **i i!**

Изъ приведенныхъ примѣровъ видно, что какъ восклицаніями, такъ и самыми жестами объясняются только звуки, а отнюдь не форма буквъ, которая запоминается дѣтьми только въ силу того, что буква сообщается вмѣстѣ съ объясняемымъ звукомъ ея.

Убѣдившись посредствомъ вопросовъ, что дѣти поняли объясненное имъ и при видѣ каждой картинки могутъ повторить жестъ и соотвѣтствующее ему восклицаніе, учитель выставляетъ на классной доскѣ печатныя *a*, *o*, *i*, въ различномъ порядкѣ; коль скоро ученики вѣрно называютъ звукъ каждой буквы, онъ пишетъ подъ печатными буквами соотвѣтствующія рукописныя и упражняетъ учениковъ въ письмѣ. На второмъ урокѣ проходятся совершенно тѣмъ же манеромъ гласные *e*, *é*, *u*, а на третьемъ согласные *v*, *f*, *l*, *r*. Вотъ нѣсколько примѣровъ объясненія согласныхъ звуковъ.

«Этотъ мальчикъ увидѣлъ на улицѣ кучку голубей, которые клевали зерно, и ему вздумалось поймать себѣ голубя. Но когда онъ къ нимъ подошелъ, они всѣ взлетѣли и, махая крыльями въ воздухѣ, производили особый шумъ: vvv.... Покажемъ рукой, какъ голуби взлетѣли, и произнесемъ звукъ, который происходитъ въ воздухѣ отъ взмаха крыльевъ. Такъ звучитъ и эта буква: V.»

Полетъ голубей: **vvv..**

Подраженіе фыркающей кошкѣ: fff...

Текущая вода: lll...

По усвоеніи дѣтьми 6 гласныхъ и 4 согласныхъ, Гросселенъ переходитъ къ составленію изъ этихъ буквъ прямыхъ слоговъ. Этого онъ достигаетъ при помощи слѣдующихъ пріемовъ: «Теперь, дѣти, когда вы уже умѣете произносить всѣ буквы, которыя я вамъ показалъ, мы приступимъ къ другому упражненію. Какъ вы иногда бросаете мячикъ, чтобы попасть имъ въ опредѣленное мѣсто, такъ мы теперь будемъ бросать одною буквою въ другую, но не рукою, а языкомъ. Смотрите на меня и произносите тѣ звуки, которые я вамъ буду показывать. (Учитель дѣлаетъ жестъ фыркающей кошки; ученики подражаютъ ему и въ то же время произносятъ: fff...; за тѣмъ учитель показываетъ жестъ хихиканья, и ученики, подражая ему, произносятъ *i*.) Повторимъ оба звука еще разъ, но безъ перерыва: произносите первый звукъ до тѣхъ поръ, пока не увидите второй жестъ, тогда произнесите оба звука вмѣстѣ. (Повторяетъ тѣ же жесты, и ученики произносятъ fff...i.) Теперь я знаковъ рукой подавать не буду, а выставлю только буквы; при видѣ первой вы начните ее произносить, а при видѣ второй присоедините ее къ этой. Вниманіе. (Выставляетъ сперва печатную f, и какъ только ученики начнутъ ее произносить, онъ приставляетъ къ ней i, и ученики безъ затрудненія произнесутъ ff...i).»

Такимъ образомъ дѣти очень скоро научаются произносить слитно: *fi*, *fe*, *fé*, *fa*, *fo*, *fu*; *va*, *ve*, *vé*, *vi*, *vo*, *vu* и т. д., и послѣ того упражняются въ чтеніи словъ, составленныхъ изъ этихъ слоговъ: relu, revu, velu, lira, favori и т. д.

Въ каждый слѣдующій за тѣмъ урокъ ученики знакомятся съ нѣсколькими новыми буквами и упражняются въ чтеніи и письмѣ слоговъ и словъ, образуемыхъ изъ всѣхъ пройденныхъ буквъ.

Очевидно, что способъ Гросселена, въ сравненіи съ предыдущимъ, гораздо проще, и что обученіе по этому способу не только вполнѣ доступно малымъ дѣтямъ, но представляетъ для нихъ и значительный интересъ.

На Парижской всемірной выставкѣ 1867 года Гросселенъ устроилъ въ особомъ павильёнѣ *школу грамотности*, и въ ней публично обучалъ по своему способу дѣтей, которыхъ приводили туда изъ ближайшаго дѣтскаго пріюта. Благодаря этому, а также особенному усердію одной изъ ученицъ его, г-жи *Пап-Карпантьѐ*, способъ Гросселена былъ введенъ и примѣняется до сихъ поръ во многихъ дѣтскихъ пріютахъ Парижа. — Замѣтимъ еще, что картинки, служащія для объясненія членораздѣльныхъ звуковъ (числомъ 32) помѣщены всѣ въ *букварѣ*, который дается дѣтямъ на руки; для класснаго же преподаванія онѣ, кромѣ того, изданы въ большомъ видѣ.

II. Обученіе письму и чтенію совмѣстно.

До изобрѣтенія книгопечанія учащееся юношество имѣло ту великую выгоду, что ему не приходилось одному и тому же учиться дважды. Грамота была только одна—рукописная, и никакому разумному учителю не приходило и на умъ отдѣлять письмо отъ чтенія; ибо, уча чтенію, онъ въ то же время заставлялъ чертить буквы, чтобы тверже запечатлѣть ихъ различныя формы въ памяти учениковъ, и такимъ образомъ достигалъ двухъ цѣлей. Для облегченія же и ускоренія этихъ упражненій имѣлись особыя, нарочно для этой цѣли приспособленныя доски съ выдолбленными въ нихъ буквами, такъ-что водимый по нимъ грифель ходилъ, какъ по желобку. Употребленіе такихъ досокъ рекомендовалъ еще Квинтильянъ.

Но съ распространеніемъ печатныхъ книгъ дѣло совершенно измѣнилось: бывшія рукописныя буквы превратились въ печатныя, а въ рукописи явились (хотя и не вдругъ) новыя буквы, по виду своему болѣе или менѣе не сходныя съ печатными. Знакомить дѣтей разомъ съ двумя различными шрифтами показалось неудобнымъ, тѣмъ болѣе что главная цѣль начальнаго обученія, начиная съ Реформаціи и до половины 18-го столѣтія, состояла въ томъ, чтобы какъ можно скорѣе довести учениковъ до чтенія катихизиса, библіи и древнихъ авторовъ, слѣд. до чтенія печатныхъ книгъ; поэтому педагоги рѣшились для начала предпочесть обученіе чтенію по печатнымъ буквамъ, а письму учить позже, или же и паралельно, но въ особыхъ урокахъ. Понятно, что въ первое время этой розни было бы вовсе не трудно соединить оба предмета; ибо какъ при обученіи чтенію дѣтей знакомили сперва съ печатными буквами въ алфавитномъ порядкѣ, такъ и при обученіи письму ихъ заставляли писать рукописныя буквы въ томъ же алфавитномъ порядкѣ. Но мало-по-малу и это измѣнилось. При обученіи чтенію, какъ мы видѣли, гласныя буквы стали предпосылаться согласнымъ, а эти послѣднія располагались по органамъ рѣчи и сообщались дѣтямъ въ томъ порядкѣ, въ какомъ обучающимъ казалось лучше для скорѣйшаго ихъ усвоенія. Для болѣе же успѣшнаго изученія письма педагоги догадались расположить буквы въ такъ-наз. *генетическомъ порядкѣ*, т. е. такъ, какъ одна буква можетъ быть произведена отъ другой, слѣд. обученіе письму начиналось съ сообщенія простѣйшихъ по очертанію буквъ и постепенно переходило къ болѣе сложнымъ, примѣрно въ слѣдующемъ порядкѣ: *і, и, ц, ш, щ; г, п, р, т, с, е, о, б, а, д* и т. д. Но на этомъ они не остановились: вскорѣ за тѣмъ, разложивъ рукописныя буквы на составныя ихъ части, или черты, они начали упражнять учениковъ въ черченіи одиѣхъ этихъ частей, прежде чѣмъ перейти къ писанію цѣлыхъ буквъ. Такимъ образомъ методика письма совершенно разошлась съ методикою чтенія, хотя обѣ строго держались синтеза; и когда наконецъ педагоги стали сознавать пользу, которая можетъ произойти отъ соединенія письма и чтенія,

оба предмета уже до того розпились въ распредѣленіи матерьяла и въ пріемахъ своихъ, что и весьма опытнымъ педагогамъ соединеніе ихъ должно было показаться неудобоисполнимымъ и даже неумѣстнымъ. «Оба эти предмета существенно различны, по крайней мѣрѣ въ началахъ своихъ (такъ пишетъ еще въ 1845 году директоръ учительской семинаріи въ Потсдамѣ, *Гинчъ*): при обученіи письму буквы должны приводиться въ совершенно другомъ порядкѣ, чѣмъ при обученіи чтенію, и на оборотъ; поэтому они не могутъ быть поставлены въ зависимость другъ отъ друга.»

Тѣмъ не менѣе мысль о соединеніи письма и чтенія возникаетъ очень рано, и отдѣльные смѣлые новаторы пытаются осуществить эту мысль, хотя и весьма долго не находятъ подражателей.

Читателю уже извѣстно, что въ 1619 году совмѣстное обученіе письму и чтенію было введено въ образцовой школѣ Ангальтъ-Кётенскаго герцогства, а немного позже (въ 1642 г.) и въ школахъ герцогства Готы. За тѣмъ однако о такомъ обученіи долгое время нигдѣ не упоминается. Мысль о немъ возникаетъ вновь лишь со второй половины 18-го столѣтія и притомъ не въ Германіи, а во Франціи.

Въ 1741 году нѣкто *Пьеръ Дельонне́* напечаталъ въ Парижѣ вторымъ изданіемъ сочиненіе отца своего, носившее заглавіе «Méthode ou l'art d'apprendre à lire le français et le latin. (Способъ или искуство научиться чтенію по-французски и по-латыни). Въ этомъ сочиненіи излагается обыкновенный способъ, но съ упрощенными названіями буквъ (l^e, m^e, n^e, r^e) и съ распредѣленіемъ всего чтебнаго матерьяла на 8 таблицахъ. Въ предисловіи же издатель даетъ родителямъ слѣдующій совѣтъ: «Если хотите съ успѣхомъ учить дѣтей по этой методѣ, то съ самаго начала дайте имъ въ руки перо, и пусть они пишутъ каждую букву, каждый слогъ, каждое слово, которыя имъ приходится читать. Такое упражненіе подвинетъ ихъ значительно впередъ.»

Въ 1755 году канонникъ *Себастьéнъ Шеррьé* издалъ «Новыя методы научиться чтенію легко и въ короткое время

(Méthodes nouvelles pour apprendre à lire aisément en peu de temps), въ которыхъ указываетъ и на самый простой, по его мнѣнію, способъ обученія, состоящій въ слѣдующемъ: Учитель пишетъ на доскѣ мѣломъ одну или двѣ буквы и заставляетъ учениковъ произнести ихъ и скопировать—мѣломъ же. Дурно скопированное учитель стираетъ и заставляетъ написать снова по нѣсколько разъ. Послѣ буквъ точно такъ же проходятся и слоги, и слова, т. е. ученики произносятъ и копируютъ все, что пишется учителемъ на доскѣ. «Такимъ образомъ», увѣряетъ авторъ, «дѣти въ короткое время и безъ всякаго затрудненія научаются разомъ и читать, и писать.

Въ 1759 году содержатель частнаго пансіона въ Парижѣ, *Віаръ*, издалъ книгу: «Vrais principes de la lecture, de l'orthographe et de la prononciation française (Истинныя начала французскаго чтенія, правописанія и произношенія), въ которой также предлагается «способъ научить дѣтей чтенію посредствомъ письма». Въ числѣ достоинствъ этого способа приводится и то, что письмо даетъ возможность занимать дѣтей и самостоятельно; при обученіи же чтенію по одиѣмъ печатнымъ буквамъ такое занятіе немыслимо. Ученіе начинается съ показыванія рукописныхъ буквъ. Ученики называютъ каждую показываемую имъ букву и за тѣмъ упражняются въ писаніи ихъ. При этомъ авторъ совѣтуетъ—не добиваться отъ дѣтей тотчасъ же правильнаго и краснваго письма. «Пусть они пишутъ, какъ могутъ», говоритъ онъ; «пусть дѣлаютъ буквы крупнѣе или мельче даннаго образца,—правильность и красота явятся мало-по-малу сами собой.» Отъ буквъ ученики переходятъ къ слогамъ, которые однако не складываются, а прямо читаются (слоговой способъ). Еще при жизни автора книга его имѣла нѣсколько изданій; но смерти же его она была вновь издана учителемъ *Люно́ де Буажерменъ*, и притомъ дважды: въ 1778 и 1798 гг. Способъ, слѣдовательно, имѣлъ нѣкоторый успѣхъ и примѣнялся многими, по крайней мѣрѣ при домашнемъ обученіи.

Въ эпоху Революціи число поборниковъ совмѣстнаго обученія письму и чтенію значительно увеличилось. Изъ нихъ мы назовемъ только извѣстнаго въ то время экономиста *Дю-*

понъ де Немуръ, занимавшагося и педагогическими вопросами, и не менѣе извѣстнаго администратора *Франсуа́ де Нёшато́*, бывшаго нѣкоторое время министромъ внутреннихъ дѣлъ. Первый, въ своемъ сочиненіи: Vues sur l'éducation nationale (Взгляды на національное воспитаніе), вышедшемъ въ 1794 году, доказываетъ необходимость начинать обученіе въ школахъ съ письма слѣдующими словами:

«Задача общественнаго преподаванія заключается въ томъ, чтобы каждый гражданинъ могъ пріобрѣсти какъ можно болѣе полезныхъ знаній и притомъ съ возможно меньшимъ трудомъ.... У жителей селъ, трудамъ которыхъ вся нація обязана пропитаніемъ и богатствомъ, дѣти могутъ посвящать ученію весьма мало времени. Поэтому необходимо принять мѣры къ тому, чтобы они могли пользоваться начальнымъ ученіемъ, не отвлекаясь отъ обычныхъ работъ; необходимо, слѣдовательно, сократить учебное время, избрать болѣе вѣрный, прямой путь къ успѣшному ученію и порвать всѣ нуты рутины, господствующей въ нашихъ школахъ... Одно изъ главныхъ золъ нашего школьнаго образованія состоитъ въ томъ, что оно поглощаетъ нѣсколько лѣтъ нашего дѣтства для того только, чтобы довести насъ до умѣнья читать и писать. И когда наконецъ мы доведены до этого умѣнья, то пріобрѣли только средство къ ученью, но еще ничему не научились... До сихъ поръ еще въ нашихъ школахъ обученіе чтенію предпосылается упражненіямъ въ письмѣ, и дать дѣтямъ въ руки перо, прежде чѣмъ они научились читать, по мнѣнію нашихъ педагоговъ, значитъ поступить противъ всѣхъ правилъ педагогики. У нихъ дѣти начинаютъ учиться письму, когда всѣ упражненія въ чтеніи исчерпаны, когда дѣти утратили уже всякую охоту подражать дѣйствіямъ взрослыхъ. Вмѣсто того, чтобы показать дѣтямъ, какъ извлекать пользу и удовольствіе изъ чтенія, которому они научились съ такимъ трудомъ и мученіемъ, ихъ подвергаютъ за тѣмъ столь же долгимъ и мучительнымъ упражненіямъ въ письмѣ; имъ даютъ, какъ выразился Монтескьё, работу послѣ работы, потчуютъ скукой послѣ скуки и нерѣдко внушаютъ отвращеніе ко всякому сидячему занятію, которое, будучи распредѣлено разумно, могло бы сдѣлаться для нихъ неисчерпаемымъ источникомъ свѣта и удовольствія. Такой поря-

докъ ученья происходитъ отъ того, что педагоги наши совершенно забыли о дѣтскомъ инстинктѣ, который влечетъ дѣтей къ дѣятельности, совершаемой руками; только когда упражняются руки дѣтей, только тогда работаетъ и ихъ голова. Объ этомъ совершенно забыли, и я рискую прослыть парадоксальнымъ, утверждая, что слѣдовало бы, что слѣдуетъ начинать ученье съ письма, что нѣтъ вовсе надобности особенно заботиться о чтеніи и учить ему отдѣльно, если только хорошо преподается письмо. Въ опроверженіе же предубѣжденныхъ, которые назовутъ такой способъ нелѣпымъ или мечтою новатора, я могу прибавить, что я имѣлъ счастіе воспитать нѣсколькихъ дѣтей, которыя сдѣлались людьми вполнѣ достойными и полезными общественными дѣятелями, а между-тѣмъ они никогда не учились спеціяльно чтенію. Я возобновляю опытъ свой передъ вторымъ поколѣніемъ. И слѣд. передъ нами не *идея*, а фактъ, испытанный съ успѣхомъ надъ довольно большимъ числомъ особей. Чтеніе—искуство ничтожное, вся суть дѣла въ письмѣ. И исторически, и логически письмо предшествуетъ чтенію: тотъ, кто умѣетъ писать, умѣетъ и читать.»

Франсуа́ де Нёшато́, будучи министромъ и сознавая крайнюю необходимость ввести въ начальныхъ школахъ правильное обученіе грамотѣ, издалъ въ 1799 г. свою «Практическую методу чтенія» (Méthode pratique de lecture). Книга эта раздѣлена на 4 части: въ первой разбираются главнѣйшія трудности, которыя представляетъ обученіе грамотѣ; во второй дается понятіе о различныхъ способахъ, которыя предлагались для устраненія упомянутыхъ трудностей; въ третьей излагается планъ, какъ обучать чтенію и письму совмѣстно въ школѣ со 100 учениками; наконецъ, въ четвертой содержатся таблицы, необходимыя для исполненія плана и избавляющія учениковъ отъ расхода на книги. Руководство это было одобрено Совѣтомъ общественнаго преподаванія (Conseil de l'instruction publique), и профессоръ Національнаго института въ Парижѣ, *Доме́ръ*, принялъ на себя трудъ объяснять этотъ способъ обученія и показывать его на практикѣ парижскимъ учителямъ.

Не смотря однако на такую усиленную пропаганду, совмѣстное обученіе письму и чтенію не распространилось въ

начальныхъ школахъ Франціи. И въ Германіи дѣло долго не подвигалось впередъ, хотя и тутъ довольно рано встрѣчаются поборники такого обученія. Однимъ изъ первыхъ былъ профессоръ педагогики въ Галле, *Трапъ*. «Въ Опытѣ педагогики» (Versuch einer Paedagogik), вышедшемъ въ 1760 году, онъ говоритъ слѣдующее по поводу этого предмета:

«Защитники буквослагательнаго способа увѣряютъ, что безъ чтенія по складамъ дѣти никогда не научатся писать орфографически правильно. Судя по этому, слѣдуетъ полагать, что всѣ, кто очень много читалъ по складамъ, должны быть особенно искусны въ правописаніи. Ежедневный опытъ однако показываетъ противное. И легко понять, почему это должно быть такъ. Орфографія наша слишкомъ сложна, чтобы ее можно было усвоить посредствомъ одного чтенія по складамъ. Къ тому же орфографія—такое дѣло, которому научаешься скорѣе помощью глазъ, чѣмъ помощью слуха, скорѣе посредствомъ упражненія въ письмѣ, чѣмъ посредствомъ подсказыванія. *Поэтому я съ самаго начала соединилъ бы обученіе письму съ обученіемъ чтенію*. Такое совмѣщеніе выгодно во многихъ отношеніяхъ. Дѣти, какъ и люди вообще, любятъ все сами дѣлать. Поэтому доставьте имъ это удовольствіе: пусть они всѣ показываемыя имъ буквы и слоги срисовываютъ мѣломъ или карандашомъ. Такимъ образомъ они въ десять разъ скорѣе научатся буквамъ, чтенію и орфографическому письму. Правда, нѣкоторое затрудненіе при этомъ представляетъ то обстоятельство, что формы рукописныхъ буквъ не сходны съ формами печатныхъ. Поэтому, при совмѣстномъ обученіи письму и чтенію, приходится *начать съ сообщенія рукописныхъ буквъ*, или же *знакомить дѣтей въ одно и то же время и съ рукописными и съ печатными буквами*, что также не представляетъ особенныхъ трудностей.»

Чтобы облегчить дѣтямъ усвоеніе печатныхъ буквъ, Трапъ совѣтуетъ наклеивать буквы, въ особенности же гласныя и двугласныя, на карточки различной формы и различнаго цвѣта. «Думаю», говоритъ онъ, что различіе фигуръ и цвѣтовъ поможетъ дѣтямъ усвоить съ большею легкостью различныя буквы и ихъ звуки. Мнѣ кажется, что однообразіе

буквъ и цвѣта ихъ въ началѣ очень утомляетъ дѣтей и отымаетъ у нихъ охоту заниматься буквами.»

Къ сожалѣнію никто изъ современниковъ Граппа не внялъ его указаніямъ; точно такъ же мало кто обратилъ вниманіе и на сочиненіе инспектора Ганноверскихъ школъ *К. Г. Горстма*: Anweisung für die Lehrer in den Bürgerschulen. Hannover 1796 (Наставленіе для учителей городскихъ школъ), въ которомъ предлагался весьма практическій и обстоятельно изложенный способъ обученія письму-чтенію.

Но съ наступленіемъ 19-го столѣтія письмо чтеніе начинаетъ мало-по-малу проникать въ школы и входить въ общее употребленіе, благодаря слѣдующему обстоятельству. Въ концѣ прошлаго столѣтія въ Лондонѣ появились два педагогическихъ дѣятеля, **Белль** и **Ланкастеръ**, пропагандировавшіе такъ-наз. *систему взаимнаго обученія*. Такъ-какъ система эта, по увѣренію ея изобрѣтателей, давала возможность одному учителю обучать разомъ до тысячи учениковъ, то она, понятно, очень скоро распространилась не только въ Великобританіи, но и по европейскому континенту, а вмѣстѣ съ нею распространилось и обученіе письму-чтенію, входившее въ составъ системы какъ неотъемлемая часть ея, хотя и въ самой первобытной формѣ.

Вотъ, вкратцѣ, какъ возникла эта система и въ чемъ она состоитъ.

Въ 1789 году Остиндская компанія учредила въ Эгморѣ, близъ Мадраса, гдѣ стоялъ англійскій гарнизонъ, учебно-воспитательное заведеніе для солдатскихъ дѣтей (собственно дѣтскій пріютъ), и главный надзоръ за обученіемъ поручила священнику *Андрею Беллю*. Число учениковъ въ началѣ не превышало ста, но впослѣдствіи увеличилось до двухъ сотъ. Такая масса учениковъ чрезвычайно затрудняла учителей заведенія, людей неопытныхъ и неумѣлыхъ. Понятно, что при такихъ обстоятельствахъ учебная часть представляла Беллю не мало заботъ. Гуляя однажды въ общественномъ саду, онъ замѣтилъ группу малабарскихъ дѣтей, которыя, сидя на скамейкѣ, чѣмъ-то занимались. Оказалось, что нѣсколько дѣвочекъ на возрастѣ учили своихъ младшихъ сестеръ грамотѣ, заставляя

ихъ писать буквы на пескѣ. У Белля явилась мысль примѣнить этотъ пріемъ въ первомъ классѣ ввѣреннаго его надзору заведенія; когда же учитель этого класса отказался обучать дѣтей такимъ образомъ, онъ подготовилъ одного изъ болѣе способныхъ учениковъ этого класса (нѣкоего Джона Фрискина) и поручилъ ему обученіе неграмотныхъ. Опытъ этотъ оказался столь удачнымъ, что Белль мало-по-малу сталъ поручать ученикамъ преподаваніе и всѣхъ другихъ предметовъ. Всѣ ученики были раздѣлены на небольшія группы, и обученіе каждой группы поручено одному изъ болѣе знающихъ учениковъ, такъ-наз. *мониторовъ*, которые по очереди то учили, то сами учились. На учителей же была возложена только обязанность правильно распредѣлять занятія по группамъ и наблюдать за порядкомъ. Чтобы одна группа не мѣшала другой, преподаваніе совершалось въ полголоса, а каждая перемѣна—по командѣ. Самое же обученіе грамотѣ велось слѣдующимъ образомъ: Передъ каждымъ неграмотнымъ ученикомъ находится плоскій ящикъ, наполненный пескомъ. Мониторъ чертитъ указательнымъ пальцемъ на пескѣ прописную букву *A*, образецъ которой тутъ же находится на прописи. Учащійся произноситъ за монитором: *a*, и воспроизводитъ букву, ведя указательный палецъ по углубленнымъ мѣстамъ въ пескѣ. За тѣмъ мониторъ сглаживаетъ песокъ и заставляетъ учащагося снова написать *A*, сообразясь съ прописью. Это повторяется до тѣхъ поръ, пока учащійся не будетъ въ состояніи написать эту букву на память. Точно такъ же проходятся и всѣ остальныя буквы, въ каждый урокъ по двѣ, при чемъ предъидущія буквы постоянно повторяются. Послѣ прописныхъ буквъ изучаются строчныя, также въ алфавитномъ порядкѣ, а за тѣмъ и слоги и слова, которыя читаются по складамъ. Слоги и слова пишутся на бумагѣ сперва карандашомъ, а потомъ и перомъ.

Въ 1796 году Белль возвратился въ Англію и, написавъ подробный отчетъ о своей педагогической дѣятельности въ Остиндіи, напечаталъ его подъ слѣдующимъ заглавіемъ: An Experiment in Education, made at the Male Asylum of Madras. Suggesting a System, by which a School or Family

may teach itself under the superintendance of the Master or Parent. London 1797. (Воспитательный опытъ, произведенный въ Мадрасскомъ мужскомъ пріютѣ. Указаніе системы, при которой школа или семья можетъ сама себя обучать подъ надзоромъ учителя или родителя.) Въ началѣ брошюра эта осталась незамѣченною. Но когда въ слѣдующемъ за тѣмъ году молодой квакеръ *Іосифъ Ланкастеръ* устроилъ школу для бѣдныхъ дѣтей своей секты и въ ней ввелъ подобную же, но, по его увѣренію, имъ самимъ изобрѣтенную систему, между друзьями Белля, съ одной стороны, и приверженцами Ланкастера, съ другой, возникла полемика какъ относительно достоинствъ той и другой системы, такъ и относительно первенства изобрѣтенія.*) Между-тѣмъ Ланкастеръ повелъ свою школу такъ умѣло и удачно, что квакеры въ непродолжительномъ времени открыли и женскую школу по той же системѣ и привлекли въ обѣ школы болѣе тысячи дѣтей. За тѣмъ, по примѣру и указаніямъ Ланкастера, вскорѣ были учреждены еще нѣсколько школъ. Такой успѣхъ сектатора по народному образованію встревожило англиканское духовенство, и оно, для противовѣса, побудило Белля содѣйствовать учрежденію такихъ же школъ въ приходахъ господствующей церкви. Благодаря этой конкуренціи, вызванной религіознымъ рвеніемъ, школы по системѣ взаимнаго обученія постепенно умножались, и самая система, подъ общимъ названіемъ «Белль-Ланкастерской методы», нашла наконецъ ревностныхъ поборниковъ и на континентѣ. Во Франціи, гдѣ еще въ половинѣ 18-го столѣтія производились опыты надъ

---

*) Обѣ системы различаются между собой только въ нѣкоторыхъ деталяхъ. Такъ напр. у Ланкастера письмо съ самаго начала производится на аспидныхъ доскахъ, а не на пескѣ, и, въ видахъ экономіи, ученикамъ раздаются не цѣлые экземпляры учебника, а лишь отдѣльные листочки изъ него, наклеенные на папку. Подробное изложеніе и той и другой системы любознательный читатель найдетъ въ слѣдующемъ сочиненіи: «О способѣ взаимнаго обученія по системамъ Белля, Ланкастера и другихъ. Соч. *І. Гамеля*. Переводъ съ нѣмецкаго. Съ 12-ю таблицами чертежей. Спб. 1853 г.» (VI + 179 стран. въ 8 д. листа.)

устройствомъ школъ подобнаго рода, система Белль-Ланкастера попала на уготованную почву, и потому укоренилась тамъ до того, что и по сіе время она преобладаетъ въ большинствѣ дѣтскихъ пріютовъ. Въ Германіи же она удержалась не долго: механическая дрессировка, на которой построена эта система, слишкомъ противорѣчитъ той идеѣ, которую послѣдователи Песталоцци составили себѣ о народномъ образованіи, и потому такая организація школъ вскорѣ была отвергнута всѣми мыслящими педагогами, какъ несостоятельная. Отъ всей системы осталось только совмѣстное обученіе письму и чтенію; но и оно съ теченіемъ времени подверглось радикальнымъ измѣненіямъ, т. е. первобытный способъ этого обученія былъ замѣненъ другими, болѣе цѣлесообразными. Между ними наиболѣе извѣстны слѣдующіе.

1. **Способъ Гарнина**, представляющій первый опытъ примѣненія звукосочетательнаго способа къ обученію письму-чтенію. Онъ изложенъ въ «Руководствѣ къ первоначальному преподаванію роднаго языка», изданномъ въ 1813 году *). Началу грамотѣ предносылаются *подготовительныя упражненія* двоякаго рода. Прежде всего дѣти упражняются въ правильномъ и явственномъ произношеніи гласныхъ звуковъ, и именно въ такой послѣдовательности: *а, е, о, у, ы, и* и т. д. Каждый звукъ произносится то протяжно, то коротко. За гласными звуками слѣдуетъ произношеніе двугласныхъ: *ай, ей, ой, уй* и т. д. Далѣе къ этимъ звукамъ прибавляются согласные въ слѣдующемъ порядкѣ: *б — п, д — т, г — к — х, в — ф, з — с, ж — ш, м — н, л — р* и т. д., и ученики произносятъ за учителемъ слоги: *ба, бе, бо, бу...., аб, еб, об* и т. д., *па, пе, по пу... ап, еп, оп* и т. д. Точно такъ же проходятся и слоги съ согласными сочетаніями: *бл, пр, стр* и т. д., и наконецъ ученики произносятъ подсказываемыя имъ односложныя и многосложныя слова. — Рядомъ

*) Erste fassliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht, enthaltend das Sprechen und Zeichnen, Lesen und Schreiben, Anschauen und Verstehen. Für Volksschullehrer bearbeitet von Dr. Wilhelm Harnisch. Breslau 1813.

съ этими устными упражненіями идутъ упражненія въ рисованіи отвѣсныхъ, горизонтальныхъ и косыхъ линій, угловъ, вообще геометрическихъ фигуръ и буквенныхъ элементовъ. На то и на другое занятіе полагается по получасу ежедневно. Когда органы рѣчи дѣтей будутъ до нѣкоторой степени изощрены, глазъ освоится съ простѣйшими формами и рука ихъ будетъ въ состояніи воспроизвести эти формы, тогда — по мнѣнію автора — чтеніе и письмо уже не представятъ дѣтямъ большихъ трудностей, и потому можно будетъ непосредственно приступить къ обученію грамотѣ. Учитель пишетъ на классной доскѣ, въ двойной строчной линіи, букву *и*, называя ее; ученики, у которыхъ на доскахъ двойныя строчныя линіи должны быть врѣзаны, пишутъ ту же букву нѣсколько разъ, и каждый разъ произносятъ ее громко. За тѣмъ учитель ставитъ на классной доскѣ, подлѣ рукописной *и*, карточку съ печатною *и*; ученики же, сравнивъ обѣ формы, снова пишутъ эту букву—сперва копируя рукопись учителя, за тѣмъ съ печатнаго и наконецъ наизусть. Такимъ же образомъ проходятся и всѣ остальныя гласныя буквы; при сообщеніи же ихъ соблюдается по возможности постепенный переходъ отъ простѣйшихъ формъ къ болѣе сложнымъ, напр. такой: *и*, *у* *е*, *о*, *а* и т. д. По ознакомленіи учениковъ со всѣми гласными, учитель выставляетъ печатными буквами двугласныя: *ай*, *ой*, *уй* и т. д. и подъ ними пишетъ тѣ же сочетанія рукописью; ученики читаютъ выставленное и написанное и сами пишутъ каждое сочетаніе—сперва по писанному, потомъ съ печатнаго и наконецъ наизусть. Чтенію же и письму слоговъ предшествуетъ постепенное знакомство съ согласными буквами (начиная конечно также съ простѣйшихъ по формѣ) и ихъ обычными названіями. Какъ только ученики освоились съ какою-нибудь согласною буквою въ рукописи и въ печати, напр. съ *н*, учитель составляетъ на классной доскѣ, посредствомъ подвижнаго алфавита, слоги: *ни*, *ну*, *но*, *на*, *най*... *ин*, *ун*, *он* и т. д. и упражняетъ учениковъ въ чтеніи этихъ слоговъ. Упражненіе это производится слѣдующимъ манеромъ. Показывая *ни*, учитель говоритъ: это читается не *эн* — *и*, а *'н* — *и* или ко-

роче — *ни*; *ну* — это *н* — *у* или короче — *ну* и т. д. Ученики повторяютъ и доводятся до слитнаго чтенія.

Списавъ за тѣмъ набранные слоги, они снова читаютъ то, что сами написали. Такимъ образомъ ученіе продолжается, пока ученики не дойдутъ до чтенія и письма многосложныхъ словъ. Послѣ этого имъ сообщаютъ прописныя буквы и даютъ въ руки книжку.

Съ 1812 по 1822 годъ Гарнишъ былъ старшимъ преподавателемъ при Бреславской учительской семинаріи, а затѣмъ по 1842 годъ директоромъ семинаріи въ Вейсенфельсѣ. А на его мѣсто въ Бреславлѣ поступилъ нѣкто *Шольцъ*, который придерживался того же способа обученія, съ тою только разницею, что съ печатнымъ шрифтомъ онъ знакомилъ учениковъ лишь по изученіи ими рукописнаго. Въ теченіе этихъ 30 лѣтъ объ семинаріи снабдили прусскія народныя школы по крайней мѣрѣ тысячью учителей, которые всѣ учили грамотѣ по способу Гарниша. Вообще же способъ этотъ такъ простъ, что всякій мало-мальски грамотный человѣкъ легко можетъ освоиться съ нимъ; а потому нѣтъ сомнѣнія, что и многіе другіе учителя обучали по этому способу, ознакомившись съ нимъ по «Руководству» Гарниша, имѣвшему 5 изданій (послѣднее вышло въ 1832 году). Можно, слѣдовательно, смѣло утверждать, что во второе и третье десятилѣтія настоящаго вѣка въ народныхъ школахъ Пруссіи грамота преподавалась по способу Гарниша.

2. Способъ Гразера. Способъ Гарниша, какъ мы видѣли, никакими особенно выдающимися качествами не обладалъ, и потому при появленіи своемъ никакой сенсаціи въ педагогическомъ мірѣ не произвелъ; тѣмъ не менѣе кругъ распространенія его былъ довольно обширный. Совсѣмъ иная участь постигла способъ Гразера. Оригинальностью своею онъ тотчасъ же обратилъ на себя вниманіе почти всѣхъ педагоговъ Германіи и въ короткое время пріобрѣлъ между ними самыхъ горячихъ поборниковъ и распространителей, но затѣмъ такъ же скоро былъ оставленъ и преданъ забвенію. Не смотря однако на кратковременное свое существованіе, способъ этотъ значительно повліялъ на дальнѣйшее развитіе

методики грамоты, и потому читателю будетъ не только интересно, но и полезно ближе познакомиться съ нимъ. Изобрѣтатель этого способа, баварскій училищный совѣтникъ Іоганъ Баптистъ Гразеръ, принадлежалъ вообще къ тому небольшому числу нѣмецкихъ педагоговъ, которые могутъ быть названы педагогами-реформаторами, и во всѣхъ своихъ сочиненіяхъ исходилъ изъ той основной мысли, что «*школа должна готовить для жизни, и потому всѣ сообщаемыя ею знанія и навыки черпать непосредственно изъ жизни же*». Средства къ осуществленію этой мысли обстоятельно изложены имъ въ трехтомномъ сочиненіи, подъ общимъ заглавіемъ: Die Elementarschule fürs Leben. I Band 1817. II B. 1828. III Bd 1841. (Элементарная школа для жизни. Томъ I 1817 г., Т. II 1828 г., Т. III 1841 г.) Для насъ важенъ только первый томъ, въ которомъ изложенъ предлагаемый имъ новый способъ обученія грамотѣ.

Отвергая вообще всякое обученіе, начинающееся съ непосредственнаго сообщенія дѣтямъ буквъ и ихъ названій или звуковъ, Гразеръ требуетъ, *чтобы обученію грамотѣ предпосылался особый подготовительный курсъ*, въ которомъ дѣти должны быть доведены до пониманія того, во-1) что взаимный обмѣнъ мыслей между людьми безусловно необходимъ, и слѣд. *рѣчь* составляетъ существенную потребность человѣческой жизни, во-2) что существуетъ не только *рѣчь для слуха*, но и *рѣчь для глаза* (посредствомъ жестовъ, рисунковъ, знаковъ), и въ-3) что рѣчь составляется изъ словъ. *)

Придумавъ вмѣстѣ съ учениками легко изобразимые знаки, учитель заставляетъ дѣтей разложить текстъ небольшого пись-

---

*) Изъ цѣлаго ряда бесѣдъ, мы упомянемъ только о слѣдующихъ, какъ непосредственно сюда относящихся: а) О сходствѣ человѣка съ животными и различіи между ними. б) О преимуществахъ человѣка передъ животными: даръ мышленія и даръ слова. в) О различіи между человѣческою рѣчью и звуками, издаваемыми животными. г) О чемъ люди говорятъ. д) О потребностяхъ человѣка, матерьяльныхъ и нематерьяльныхъ. е) О потребности сообщать свои мысли присутствующимъ и отсутствующимъ; о различіи между слышимою (устною) и видимою (письменною) рѣчью.

ма на отдѣльныя слова и каждое слово изобразить особымъ знакомъ. Дѣти радуются, что имъ указывается средство сообщать свои мысли и отсутствующимъ братьямъ и сестрамъ и т. д., но очень скоро замѣчаютъ, что средство это неудобно: оказывается необходимость въ такомъ большомъ числѣ различныхъ знаковъ, что нѣтъ никакой возможности запомнить ихъ. Вызвавъ такимъ образомъ въ ученикахъ, съ одной стороны, сильнѣйшее желаніе научиться письменной рѣчи, а съ другой — сознаніе трудности достигнуть этой цѣли, учитель пользуется этимъ моментомъ для сообщенія, что существуетъ письменная рѣчь, состоящая изъ весьма ограниченнаго числа знаковъ, которые вовсе не трудно запомнить и изобразить, такъ-какъ всѣ они выводятся изъ 2 основныхъ чертъ: *прямой* и *овала*.

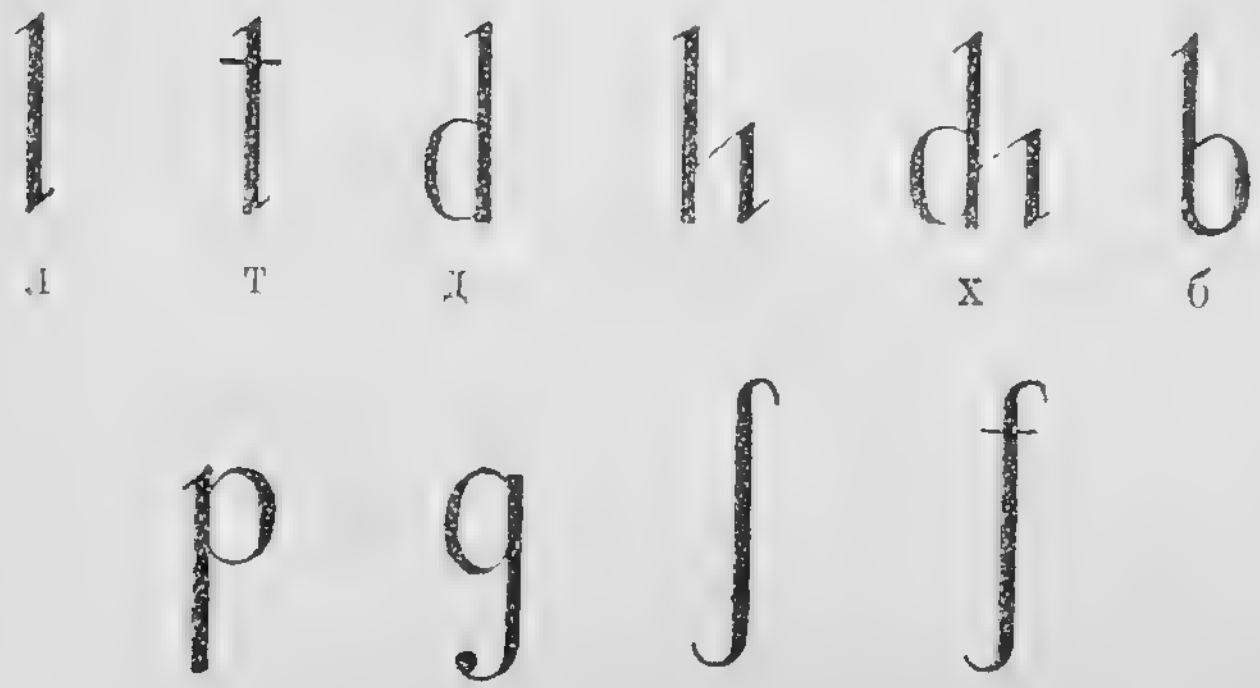
Начинать прямо съ чтенія, по мнѣнію Гразера, неестественно: такое начало опъ называетъ насилованіемъ ума и требуетъ, *чтобы обученіе грамоть начиналось съ письма;* ибо «слово должно быть написано, прежде чѣмъ оно можетъ быть прочтено, и ученики должны прежде всего понять, откуда взялись знаки для членораздѣльныхъ звуковъ и какимъ образомъ они могутъ побудить и успособить человѣка къ воспроизведенію этихъ звуковъ». Сперва ученикъ долженъ научиться *«разлагать слова на простѣйшія части и наблюдать, какія положенія принимаются устами при произношеніи этихъ частей»*. Съ этою цѣлью учитель произноситъ одно и то же слово, напр. komm (иди), нѣсколько разъ и притомъ каждый разъ различно, т. е. съ пропускомъ того или другого звука: ko, omm, o. Такимъ путемъ ученику приводится въ сознаніе, что слово komm состоитъ изъ трехъ частей. Обращая за тѣмъ вниманіе на различныя положенія, принимаемыя устами при произношеніи этихъ частей, ученикъ убѣждается, что *каждая часть требуетъ иного положенія устъ*; а дальнѣйшія упражненія покажутъ ему, что для всѣхъ звуковъ нѣмецкаго языка достаточно 22 такихъ положеній. Когда ученикъ познакомился со всѣми этими положеніями, тогда слѣдуетъ побудить его къ *изображенію* ихъ на бумагѣ; ибо, увидя эти положенія въ копіи, онъ легко можетъ воспроизвести ихъ, т. е. выгово-

рить соотвѣтствующіе звуки. Такимъ образомъ онъ скоро будетъ въ состояніи все, что пожелаетъ, сообщать отсутствующему лицу и, съ другой стороны, видя такія *копіи словъ*, будетъ тотчасъ же знать, что̀ другое лицо хочетъ сообщить ему.

По предположенію Гразера, буквы суть не произвольно составленные знаки, которымъ условно дано то или другое звуковое значеніе, а *графическіе снимки съ тѣхъ положеній, которыя принимаются органами рѣчи при произношеніи отдѣльныхъ членораздѣльныхъ звуковъ.* Въ истинѣ этого предположеніяі онъ былъ глубоко убѣжденъ и вѣрилъ, что она подтвердится памятниками древнѣйшаго финикійскаго письма, коль скоро таковые будутъ найдены. Далѣе Гразеръ находитъ весьма естественнымъ, что буквы представляютъ не математически точные снимки съ положеній устъ, а имѣютъ лишь приблизительное съ ними сходство, такъ-какъ съ теченіемъ вѣковъ онѣ должны были значительно видоизмѣниться. Лучше всего еще, полагаетъ онъ, первоначальная форма буквъ сохранилась въ *латинскомъ* письмѣ, болѣе другихъ свободномъ отъ побочныхъ украшеній и росчерковъ. По этой причинѣ онъ считаетъ латинскія буквы наиболѣе пригодными для обученія дѣтей грамотѣ и рекомендуетъ употребленіе ихъ въ слѣдующихъ упрощенныхъ формахъ:

и н м р в к ц

у а е о



Буквы эти онъ раздѣляетъ на 4 категоріи: 1) буквы, вмѣщающіяся въ промежуткѣ двойной строчной линіи (*i*, *n*, *m*, *r* и т. д.); 2) буквы, выходящія вверхъ за строку (*l*, *t*, *d* и т. д.); 3) буквы, выходящія внизъ за строку (*p*, *g*), и 4) буквы, выходящія и вверхъ и внизъ за строку (*ſ*, *f*).

«Для ученика все должно имѣть свою явную причину», говоритъ Гразеръ. На этомъ основаніи онъ объясняетъ дѣтямъ, что двойная строчная линія представляетъ *губы*, промежъ которыхъ вытекаетъ наша устная рѣчь, и что въ каждой буквѣ изображается особое положеніе или движеніе органовъ рѣчи (или устъ), необходимое для произвоства соотвѣтствующаго звука. Далѣе, ученики никогда не должны писать отдѣльной буквы или отдѣльнаго слога, которые сами по себѣ не имѣютъ смысла; предметомъ письма должно быть всегда цѣлое слово. Но и слово получаетъ свой надлежащій смыслъ только въ предложеніи, и преимущественно въ такомъ предложеніи, которое взято изъ связной рѣчи; поэтому ученики должны писать только такія слова, которыя входятъ въ составъ извѣстной дѣтямъ связной статьи, т. е. басни, разсказа или т. п.

Коль скоро ученики ознакомились со всѣми буквами, то дальнѣйшее обученіе уже не представляетъ никакихъ труд-

ностей: ученики пишутъ на своихъ доскахъ небольшія предложенія, диктуемыя имъ учителемъ.—Въ каждомъ длинномъ или трудномъ словѣ ученики должны, прежде чѣмъ написать его, сосчитать слоги и буквы. Чтобы освоить ихъ съ орфографіею, необходимо пріучать ихъ не только внимательно прислушиваться къ громко произносимому слову, но и наблюдать за тѣмъ, какъ оно образуется въ устахъ, когда произносится безъ помощи голоса. Поэтому каждое трудное слово должно произноситься учителемъ дважды: въ первый разъ громко, а во второй разъ негласно, т. е. только мимически, при чемъ ученикъ долженъ произнесенное такимъ образомъ слово воспроизвести громко.

Отъ упрощенныхъ или *элементарныхъ* буквъ, какъ ихъ называетъ Гразеръ, ученики постепенно переходятъ къ обыкновенной латинской рукописи, за тѣмъ знакомятся съ латинскими печатными буквами и наконецъ съ собственно нѣмецкимъ, т. е. готическимъ шрифтомъ.

Слѣдующая выписка покажетъ читателю, какъ Гразеръ объясняетъ дѣтямъ положенія устъ или, вѣрнѣе, движенія органовъ рѣчи при произношеніи слова.

Учитель. Положимъ, я позвалъ бы тебя къ себѣ въ комнату. Какими словами я могъ бы позвать тебя?

Ученикъ. Войди ко мнѣ въ комнату. (Komm in mein Zimmer.)

Учит. Первое слово (komm) намъ уже знакомо; поэтому разберемъ второе — in (въ). Скажи, сколько движеній совершаетъ при этомъ ротъ и слѣд. сколько положеній онъ принимаетъ, чтобы произнести это короткое слово? — Примѣчай: я произнесу это слово тихо, совсѣмъ безъ голосу, а ты смотри мнѣ на ротъ. (Учитель произноситъ тихомолкомъ слово in и повторяетъ вопросъ.)

Учен. Два.

Учит. Теперь произнеси это слово самъ — такъ же тихо, какъ я его произнесъ, и замѣть, какія движенія дѣлаетъ ротъ. Видишь, сперва языкъ выдвигается впередъ, къ нижнимъ зубамъ, и дыханіемъ какъ бы выталкивается звукъ *i*. Не такъ ли?

Учен. Такъ.

Учит. За тѣмъ кончикъ языка примыкаетъ къ нёбу, близъ верхнихъ зубовъ, и снова опускается; отъ этого *i* оканчивается звенящимъ звукомъ. Попробуй самъ! (Ученикъ повторяетъ и убѣждается въ сказанномъ.) Слѣд. сколько частей въ словѣ in?

Учен. Двѣ.

Учит. Которая изъ нихъ слышится громко и ясно?

Учен. Первая — *i*.

Учит. Если ты это положеніе удержишь и подашь голосъ, то услышишь непремѣнно *i* и больше ничего; а если ты приставишь кончикъ языка къ нёбу, не произнося *i* или *o*, то никакого надлежащаго звука не произойдетъ; наконецъ, если ты оставишь языкъ примкнутымъ къ нёбу и захочешь подать голосъ, то голосъ этотъ пройдетъ черезъ носъ и произведетъ такое непріятное гудѣніе, что ты не захочешь его повторить.» *)

Изъ послѣднихъ словъ очевидно, что Гразеръ не допускалъ отдѣльнаго произношенія согласныхъ звуковъ. Дѣйствительно, онъ терпѣть не могъ такъ-наз. звукованія и возставалъ противъ способа Стефани не менѣе, чѣмъ противъ буквослагательнаго способа. **)

Теперь приведемъ примѣръ, изъ котораго читатель могъ бы усмотрѣть, какимъ манеромъ ученикамъ сообщалось письменное обозначеніе звуковъ.

«Учитель. Помните, мы говорили съ вами о письмѣ, въ которомъ, между прочимъ, сказано: Приходи къ намъ въ садъ (Komm zu uns in den Garten). Если мы эту рѣчь хотимъ изложить на бумагѣ, то должны сперва сосчитать, сколько въ ней словъ, за тѣмъ замѣтить, какія положенія ротъ принимаетъ при произношеніи каждаго слова и, наконецъ срисовать эти положенія. Не такъ ли?

Ученикъ. Такъ.

---

*) Die Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage. Hof & Wunsiedel 1839. 4-ое изд., отдѣлъ II, стран. 185 и 186.

**) См. его брошуру: Der erste Kindes-Unterricht die erste Kindesqual. Eine Kritik der bisher üblichen Lesemethoden. Baireuth & Hof 1819. (Первое дѣтское обученіе—первое дѣтское мученіе. Критика употребительныхъ методъ чтенія.)

Учит. Сколько же словъ въ этой рѣчи?

Учен. Шесть.

Учит. Хорошо. Но первыя три слова мы пока пропустимъ и возьмемъ сперва четвертое слово: ***in***, чтобы вы видѣли, что рисованіе различныхъ положеній рта вовсе не трудно. ***In*** — скажите, сколько движеній и положеній необходимо рту для произношенія этого слова?

Учен. Два.

Учит. Разсмотримъ же ихъ хорошенько, чтобы вѣрнѣе срисовать. *I*—не чувствуете ли вы, что при произнесеніи этого звука языкъ выдвигается впередъ къ нижнимъ зубамъ?

Учен. Да.

Учит. И не выталкивается ли дыханіе прямо впередъ?

Учен. Да.

Учит. Какъ же мы изобразимъ это положеніе на доскѣ? — Вы молчите? Я думаю, что мы можемъ означить языкъ короткою отвѣсною чертою, которую мы поставимъ между двумя линіями. (Чертитъ отвѣсную черту въ двойной строкѣ.) Вотъ мы и срисовали первое положеніе рта, которое необходимо для произношенія *i*, и каждый изъ насъ, видя эту черту, тотчасъ же представляетъ себѣ человѣка, произносящаго *i*, или же самъ пожелаетъ произнести *i*. Но слово было *in*. Мы слѣд. должны нарисовать еще одно движеніе и положеніе рта, чтобы придать *i* тотъ *звонъ*, который слышится въ словѣ *in*. Вамъ это движеніе языка уже извѣстно. Скажите, что дѣлаетъ языкъ.

Учен. Языкъ придавливается кончикомъ своимъ впереди къ нёбу и за тѣмъ тотчасъ же опять отнимается.

Учит. Вѣрно! Языкъ дѣлаетъ приблизительно такое движеніе (производитъ указательнымъ пальцемъ въ воздухѣ фигуру ***n*** и за тѣмъ чертитъ эту фигуру на доскѣ въ двойной строчной линіи). Вотъ я срисовалъ и второе положеніе рта. Теперь вы и сами можете нарисовать оба положенія. Какъ изображается первое положеніе?

Учен. Отвѣсною черточкою.

Учит. А второе?

Учен. Двумя отвѣсными черточками, которыя наверху соединены косою черточкою.

Учит. Такъ. Теперь каждый изъ васъ напишетъ слово ***in*** на своей доскѣ. (Ученики чертятъ ***i*** и ***n***, но не соединяютъ ихъ волосною). Вы теперь думаете, что написали слово in?

Учен. Да.

Учит. Нѣтъ, друзья мои! Вы нарисовали ***i*** и за тѣмъ еще подъемъ и опусканіе языка, и всякій, кто увидитъ эти знаки, подумаетъ объ ***i*** и о подъемѣ и опусканіи языка, но отнюдь не о словѣ in. При произношеніи этого слова оба движенія такъ слиты между собой, что слышится какъ бы одинъ звукъ только. Какъ же изобразить это сліяніе? — Это можно сдѣлать такъ: соединить оба знака такою же косою чертою, какою соединены отвѣсныя черты второго знака. (Показываетъ это на классной доскѣ.) А чтобы оба знака лучше различались, мы надъ первымъ поставимъ точку. *) Теперь эти два знака составляютъ вмѣстѣ слово in, и всякій прочтетъ ихъ такъ. Теперь напишите сами слово in.» **)

Въ дополненіе къ этой выпискѣ приведемъ, вкратцѣ, еще нѣсколько примѣровъ объясненія буквъ.

m описывается какъ снимокъ съ замкнутыхъ губъ: три черты этой буквы изображаютъ собой губные углы и среднее возвышеніе. Для упражненія въ этой буквѣ дѣти пишутъ слово mimm (возьми), заимствованное изъ разсказа.

r — язычная черта съ крючечкомъ для показанія дрожательнаго движенія языка. Дѣти пишутъ слово mir (мнѣ).

o — снимокъ съ округленныхъ губъ. Дѣти пишутъ слово or (собств. Ohr, ухо), взятое изъ разсказа, въ которомъ говорится о мальчикѣ, страдающемъ ушною болью.

u — подкововидный подъемъ губъ. Дѣти пишутъ слово ur (собств. Uhr, часы), взятое изъ предложенія: Komm um vier Uhr (приди въ 4 часа).

И т. д. въ томъ же родѣ.

---

*) Въ первомъ изданіи «Элемент. школы для жизни» точка надъ *i* объяснялась какъ существенная составная часть этой буквы: кончикъ языка, при произношеніи *i*, будто бы ударяетъ въ нижніе зубы, и точкою изображается именно этотъ ударъ. Но такъ-какъ это объясненіе явно грѣшило противъ истины, то въ слѣд. изданіяхъ оно замѣнено вышеприведеннымъ.

**) Тамъ же, стран. 207—210 включ.

Оригинальность пріемовъ, вытекающихъ очевидно совершенно послѣдовательно одинъ изъ другого, и въ особенности положенная въ основаніе мысль, что буквы наши суть графическіе снимки съ положенія звукопроизводящихъ органовъ, казались до того привлекательными и многообѣщающими относительно успѣха обученія, что многіе молодые педагоги съ жаромъ принялись за пропаганду и дальнѣйшую разработку Гразерова способа. Но чѣмъ серьёзнѣе и основательнѣе они работали, тѣмъ болѣе стали они убѣждаться въ невозможности сблизить между собою буквенныя формы и означаемые ими звуки, не прибѣгая къ сильнымъ натяжкамъ; примѣненіе же способа въ школѣ показало явно, что всѣ объясненія учителя, касающіяся образованія звуковъ и буквъ, принимались дѣтьми на вѣру и нисколько не содѣйствовали скорѣйшему и болѣе сознательному усвоенію грамоты: главнымъ факторомъ успѣха оказывалась, какъ почти всегда при начальномъ обученіи, все-таки память учениковъ. Вслѣдствіе такого несоотвѣтствующаго ожиданіямъ результата число поклонниковъ Гразера стало постепенно уменьшаться и вскорѣ большинство совершенно отшатнулось отъ его способа. Только весьма немногіе, находившіеся съ Гразеромъ въ личныхъ, дружескихъ отношеніяхъ, какъ напр. непосредственный ученикъ его, учитель *Людвигъ*, написавшій многотомное руководство по методѣ Гразера, и довольно извѣстный впослѣдствіи нѣмецкій педагогъ *Вурстъ*, оставались еще нѣкоторое болѣе продолжительное время вѣрными своему руководителю и старались распространять его способъ въ нѣсколько упрощенномъ видѣ, т. е. опустивъ черезъ чуръ искуственное объясненіе буквъ. Но это-то упрощеніе и повело къ окончательному разложенію и уничтоженію пресловутаго способа. При разборѣ руководства Вурста: Первые два года въ школѣ», вышедшаго въ 1839 г. вторымъ изданіемъ, критика справедливо замѣтила автору, что, отказавшись отъ буквенной теоріи Гразера, онъ совершенно напрасно удержалъ вытекающую изъ этой теоріи упрощенную азбуку и точно такъ же напрасно продолжаетъ придерживаться всѣхъ прежнихъ пріемовъ, такъ-какъ по опущеніи

главнаго основанія пріемы эти, большею частію, утратили свою логическую связь и цѣлесообразность. Вурстъ это и самъ понималъ и впослѣдствіи совершенно освободился отъ вліянія Гразера. Такимъ образомъ, наконецъ, отъ всего способа остались только — *конкретный матерьялъ для устнаго анализа*, выбираемый изъ понятныхъ дѣтямъ предложеній, и *обученіе чтенію посредствомъ письма*. Самъ Гразеръ пытался еще примѣнить свой способъ спеціяльно къ обученію глухонѣмыхъ, какъ это видно изъ напечатанной имъ въ 1829 г. брошюры: «Der durch Gesicht und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme (Глухонѣмой, возвращенный человѣчеству помощію зрѣнія и устной рѣчи); но въ концѣ концовъ и эта попытка не увѣнчалась успѣхомъ.

3. Обученіе письму-чтенію послѣ Гразера. Нѣмцы считаютъ Гразера основателемъ обученія письму-чтенію, и относительно Германіи это вполнѣ справедливо; ибо хотя лично ему принадлежащая метода и была отвергнута, тѣмъ не менѣе обученіе грамотѣ посредствомъ письма распространилось и укоренилось въ германскихъ школахъ преимущественно благодаря Гразеру. Самый же способъ этого обученія, послѣ Гразера, значительно упростился и обобщился въ пріемахъ своихъ, такъ-что примѣненіе его въ большинствѣ школъ было почти одинаковое. Только въ одномъ отношеніи взгляды преподавателей существенно расходились, именно: одни считали возможнымъ знакомить учениковъ въ началѣ только съ рукописными буквами, другіе же находили полезнымъ при каждой рукописной буквѣ тотчасъ же показывать и соотвѣтствующую печатную. Первые, сторонники такъ-наз. *чистаго* письма-чтенія, во главѣ которыхъ стоялъ извѣстный педагогъ Любенъ, утверждали: во 1-хъ, что для ознакомленія дѣтей съ процессомъ чтенія одного алфавита вполнѣ достаточно; во 2-хъ, что сообщеніе одновременно буквъ двухъ различныхъ алфавитовъ, рукописнаго и печатнаго, замедляетъ обученіе, такъ-какъ ученикамъ приходится запоминать для каждаго звука по два совершенно разнородныхъ знака, и въ 3-хъ, что, понявъ процесъ чтенія на

рукописномъ, ученики будутъ, даже безъ предварительныхъ упражненій, связно читать и печатное, коль скоро ознакомятся съ печатными буквами, а знакомство это достигается позднѣе въ какіе-нибудь два-три урока. Противники же, приверженцы такъ-наз. *смѣшаннаго* письма-чтенія, нисколько не оспаривая перваго положенія, сомнѣвались однако въ возможности освоить учениковъ со всѣми печатными буквами въ нѣсколько уроковъ, тѣмъ болѣе что, по достиженіи дѣтьми умѣнья читать, необходимо ознакомить ихъ тотчасъ же какъ со строчными, такъ и съ прописными буквами. Сообщеніе же дѣтямъ печатныхъ буквъ одновременно съ рукописными, по ихъ мнѣнію, представляетъ слѣдующія выгоды: 1) объ формы съ самаго начала тѣсно связываются въ умѣ учениковъ: при видѣ печатной буквы въ представленіи ихъ тотчасъ же появляется соотвѣтствующая рукописная, и на оборотъ; 2) сравнивая формы тѣхъ и другихъ буквъ, дѣти скорѣе усвоиваютъ существенные признаки этихъ формъ, вслѣдствіе чего буквы вообще тверже запечатлѣваются въ памяти. Что же касается до утвержденія, что рукописныя и печатныя буквы совершенно разнородны, т. е. что между ними нѣтъ вовсе сходства, то это до нѣкоторой степени справедливо только относительно готическихъ буквъ; латинскія же печатныя буквы различаются отъ рукописныхъ весьма немногимъ.

Послѣднее замѣчаніе показываетъ, что собственно объ спорящія стороны были правы; ибо первые учили грамотѣ по готическому шрифту, а вторые — по латинскому. Во всѣхъ же другихъ отношеніяхъ оба лагеря придерживались приблизительно одинаковыхъ пріемовъ, и весь ходъ принятаго ими обученія можетъ быть изложенъ въ нѣсколькихъ словахъ. Ученіе начиналось съ *подготовительныхъ упражненій*, состоявшихъ въ устномъ разложеніи словъ на слоги и звуки и въ черченіи различныхъ несложныхъ фигуръ и букв. элементовъ. (Матерьялъ для этихъ упражненій черпался всегда изъ уроковъ наглядпаго обученія.) За тѣмъ учитель писалъ на классной доскѣ нѣсколько буквъ, начиная съ простѣйшихъ по начертанію, и называлъ ихъ звуки; а уче-

ники, повторяя каждый звукъ, упражнялись въ письмѣ соотвѣтствующей буквы. По усвоеніи ими трехъ-четырехъ буквъ, входившихъ въ составъ знакомыхъ и уже разобранныхъ словъ, учитель диктовалъ имъ эти слова и потомъ вмѣстѣ съ ними составлялъ изъ тѣхъ же буквъ новыя слова и слоги, которые также записывались; наконецъ, все написанное читалось учениками. За строчными буквами слѣдовали въ той же постепенности и прописныя. Такимъ образомъ обученіе продолжалось, пока ученики не научились писать (а слѣдовательно и читать) все, доступное ихъ пониманію. Къ приведеннымъ упражненіямъ сторонники смѣшаннаго письма-чтенія съ самаго начала прибавляли еще чтеніе печатныхъ слоговъ и словъ, составленныхъ посредствомъ подвижныхъ буквъ, и копировку ихъ рукописью.

Если мы тщательно и безпристрастно прослѣдимъ ходъ обученія по той и другой манерѣ, то придемъ къ заключенію, что на прохожденіе полнаго курса грамоты въ обоихъ случаяхъ необходимо употребить приблизительно одинаковое количество времени; ибо когда защитники чистаго письма-чтенія, наверстывая упущенное, торопились сообщить ученикамъ печатныя буквы, конкурентамъ ихъ приходилось знакомить дѣтей съ готическимъ шрифтомъ, который, какъ извѣстно, въ Германіи и до сихъ поръ употребляется по преимуществу; переходъ же отъ латинскаго шрифта къ готическому гораздо труднѣе, нежели обратный.

Указанная нами рознь между поборниками письма-чтенія, однако, не мѣшала дальнѣйшему распространенію самаго способа; напротивъ, успѣшное примѣненіе его то въ томъ, то въ другомъ видѣ побудило, наконецъ, и ярыхъ противниковъ пойти на уступку, т. е. связать оба элемента грамоты по крайней мѣрѣ внѣшнимъ образомъ: продолжая учить чтенію по печатному, они къ сообщаемымъ ими печатнымъ буквамъ стали присоединять соотвѣтствующія рукописныя и упражнять учениковъ въ письмѣ этихъ буквъ. Такимъ образомъ, рядомъ съ настоящимъ способомъ письма-чтенія или, точнѣе, съ обученіемъ грамотѣ посредствомъ письма (Schreib-Leseunterricht), возникаетъ такъ-наз. *совмѣстное обученіе*

чтенію и письму (Lese-Schreibunterricht), въ которомъ письмо является лишь второстепеннымъ, сопровождающимъ чтеніе элементомъ.

Въ заключеніе сдѣлаемъ оговорку относительно допущенной нами въ этой главѣ маленькой непослѣдовательности. Слѣдя за видоизмѣненіями синтетическихъ способовъ, читатель, конечно, замѣтилъ, что въ способахъ позднѣйшаго времени нерѣдко встрѣчаются пріемы *аналитическіе;* такъ напримѣръ у Оливье и у Шульце обученіе начинается съ устнаго разложенія слова на слоги и звуки. Но это такъ-наз. подготовительное упражненіе нисколько не измѣняетъ общаго хода обученія, который остается строго синтетическимъ. Совсѣмъ другое видимъ мы у Гразера: тутъ не только вся первая, довольно значительная часть курса, въ которой объясняются звуковые элементы, чисто аналитическая, но и далѣе самыя упражненія въ письмѣ постоянно сопровождаются предварительнымъ разложеніемъ слова. Слѣд. способъ Гразера относится собственно къ аналитико-синтетическимъ способамъ, о которыхъ рѣчь еще впереди. Если же мы, тѣмъ не менѣе, изложили его въ этой главѣ, то именно потому, что изъ него, какъ мы видѣли, непосредственно выработался способъ письма-чтенія съ преобладающимъ синтетическимъ характеромъ; аналитико-синтетическіе же способы не имѣютъ съ нимъ ни малѣйшей связи: источникъ ихъ совершенно иной.

Б. Аналитическіе способы.

Обученіе грамотѣ синтетическимъ путемъ такъ же старо, какъ буквенное письмо, существующее съ незапамятныхъ временъ; обученіе же на основаніи анализа возникло, сравнительно, лишь въ недавнее время. Старѣйшій, дошедшій до насъ опытъ аналитическаго способа принадлежитъ тому же эрфуртскому учителю Икельзамеру, который въ 1527 году составилъ руководство къ обученію грамотѣ по звукосочетательному способу; въ грамматикѣ, изданной имъ семь лѣтъ спустя, онъ показалъ на примѣрѣ, какъ «самому научиться

читать», пріемы чисто аналитическаго способа (см. выше стран. 20). Но въ то время не нашлось желающихъ воспользоваться этимъ указаніямъ.

Такая же неудача постигла и другую попытку ввести аналитическій способъ, сдѣланную 250 лѣтъ спустя во Франціи. Малопзвѣстный грамматическій писатель Адамъ (Nicolas Adam) издалъ въ 1787 г. руководство къ изученію языковъ (Vraie manière d'apprendre une langue quelconque. Paris 1787), въ первой главѣ котораго онъ изложилъ «новый способъ научить дѣтей чтенію, не сообщая имъ ни буквъ, ни складовъ». Содержаніе этой главы настолько интересно, что мы рѣшаемся передать его, въ нѣсколько сокращенномъ видѣ, нашимъ читателямъ.

Прежде всего авторъ выражаетъ свое удивленіе, что рѣшительно всѣ учителя грамоты придерживаются способа обученія какъ разъ противоположнаго тому, какого слѣдуетъ придерживаться, чтобы дѣти безъ затрудненія могли научиться читать. Они должны затвердить множество буквъ, складовъ и звуковъ, въ которыхъ ничего не понимаютъ, такъ-какъ въ этихъ элементахъ не содержится никакой идеи, которая могла бы ихъ привлечь и занять. Когда вы желаете познакомить ребенка съ какимъ-нибудь предметомъ, напр. съ кафтаномъ, приходитъ ли вамъ когда-либо на мысль показывать ему отдѣльно обшлага, потомъ рукава, за тѣмъ полы, карманы, пуговицы и т. д.?» спрашиваетъ онъ читателя. «Конечно, нѣтъ; напротивъ, вы покажете ему весь предметъ, цѣликомъ, и скажете: вотъ это кафтанъ. Такимъ образомъ дѣти научаются говорить у своихъ мамокъ; почему же не поступать такъ же при обученіи ихъ чтенію? Удалите отъ нихъ всѣ азбуки и книги для чтенія и занимайте ихъ цѣлыми, доступными ихъ пониманію словами, которыя они запомнятъ гораздо легче и съ бо́льшимъ удовольствіемъ, чѣмъ всѣ печатныя буквы и склады. Напишите на бумажкѣ краснымъ почеркомъ: *папа;* покажите ее ребенку и скажите ему, что тутъ написано *папа.* Онъ, быть можетъ, усомнится въ этомъ; въ такомъ случаѣ предложите кому-нибудь изъ взрослыхъ, или послѣдовательно нѣсколькимъ лицамъ, въ его присутствіи прочесть написанное, тогда онъ уже сомнѣ-

ваться не будетъ, а захочетъ снова посмотрѣть на бумажку, разсмотритъ написанное со вниманіемъ и прочтетъ: *папа*, подобно всѣмъ другимъ; за тѣмъ, быть-можетъ, онъ попроситъ еще и другихъ прочесть то, что написано на бумажкѣ. Поддержите его въ этой забавѣ и напишите на другой бумажкѣ иного вида: *мама;* не пройдетъ и четверти часа, какъ онъ уже съумѣетъ безошибочно различить оба слова. Нѣтъ сомнѣнія, что различная форма бумажекъ не мало поможетъ ему въ этомъ различеніи; но почему не дать ему этой помощи? тѣмъ болѣе, что онъ не долго будетъ въ ней нуждаться. Послѣ занятія положите это начало запаса въ коробку и отдайте ее ребенку: эта коробка вскорѣ сдѣлается его драгоцѣннѣйшимъ сокровищемъ. Каждый разъ, какъ вы найдете его въ хорошемъ расположеніи, попросите его показать вамъ слова *папа* и *мама;* заставьте его переносить эти бумажки съ одного стула на другой, ибо дѣти любятъ движеніе. Нѣкоторое время спустя прибавьте къ этимъ двумъ бумажкамъ незамѣтно третью, а за тѣмъ и четвертую, на которыхъ написано: *мой братъ, моя сестра* или какія-либо другія ребенку знакомыя реченія, и опытъ покажетъ вамъ, что вашъ маленькій ученикъ употребитъ на распознаніе этихъ словъ: *папа, мама; мой, моя, братъ, сестра,* гораздо меньше времени, чѣмъ въ какое ему удалось бы твердо различить букву *а* отъ *б* или *в*. Коль скоро въ коробкѣ накопится двѣ или три дюжины такихъ бумажекъ, напишите тѣ же самыя слова и реченія на одинаковой величины и формы карточкахъ и заставьте ребенка каждую бумажку соединять съ соотвѣтствующею карточкою: въ короткое время бумажки окажутся уже ненужными, и одной совокупности буквъ, входящихъ въ составъ словъ, будетъ достаточно для того, чтобы ребенокъ прочелъ написанное на карточкахъ. Увеличивайте число карточекъ со дня на день, по мѣрѣ того, какъ ребенокъ преуспѣваетъ, и наблюдайте только за тѣмъ, чтобы въ число словъ попадали лишь такія, которыя означаютъ знакомые ребенку предметы, напр. дѣтскую мебель, обычныя лакомства, цвѣты, плоды, домашнихъ животныхъ и т. д. Когда же число словъ дойдетъ до 3 или 4 сотъ, и онъ ихъ будетъ знать совершенно твердо, то напишите ему на новыхъ карточкахъ небольшія, занимательныя для него предложенія, напр. что *онъ былъ послушенъ* или *прилеженъ*, что *онъ не*

лакомка, что *онъ былъ милосердъ* или *великодушенъ* и т. п. Вы не повѣрите, съ какою быстротою ученикъ вашъ научится читать сотню такихъ маленькихъ похвалъ. Подумайте, что, читая сами, вы читаете только цѣлыя слова и предложенія, а не буквы и слоги, и что, когда поете, вы воспринимаете разомъ цѣлые такты, а не отдѣльныя ноты. Думаю, и это подтверждается разумомъ и опытомъ, что такимъ образомъ ученикъ вашъ въ какіе-нибудь три мѣсяца научится читать разсказъ, написанный вашею рукою. Если же вы послѣ этого пожелаете еще научить его читать печатное, то потрудитесь только написать снова то, что онъ уже знаетъ. и, не сказавъ ему ничего, начертите въ каждомъ словѣ одну букву въ печатной ея формѣ, напр. *папа*, *мама* и т. д. Это маленькое измѣненіе не помѣшаетъ ему распознать слово; и когда онъ будетъ увѣренъ въ чтеніи этого новаго изданія словъ, увеличивайте постепенно число этихъ измѣненій, и вы доведете его незамѣтно до чтенія печатнаго. Когда ученикъ вашъ научится читать безъ запинки, тогда покажите ему, какъ слова раздѣляются по слогамъ: *па-па*, *ма-ма* и т. д., и наконецъ познакомьте его и съ отдѣльными буквами, входящими въ составъ знакомыхъ ему словъ: это порядокъ естественный. На это знакомство потребуется не болѣе 3 или 4 дней, и оно подготовитъ его къ письму, которое, понятно, должно начаться съ отдѣльныхъ буквъ.»

Мы, разумѣется, не станемъ разбирать тѣ пріемы автора, которые не выдерживаютъ критики: подобные пріемы уже извѣстны читателю изъ способа Базедова; замѣтимъ только вообще, что способъ въ той формѣ, въ какой онъ изложенъ авторомъ, примѣнимъ только къ обученію въ семьѣ. Это обстоятельство, быть-можетъ, и помѣшало, главнымъ образомъ, распространенію способа.

Въ пользу аналитическаго способа ратовалъ также, и притомъ весьма энергично и долго, извѣстный въ свое время берлинскій педагогъ **Гедикс**: въ теченіе 10 лѣтъ (съ 1779 по 1789 г.) онъ не только въ рѣчахъ, читанныхъ имъ на публичныхъ актахъ довѣренной его управленію гимназіи, но и въ различныхъ брошурахъ, повторялъ на всевозможные лады все одну и ту же мысль, что «мы пріобрѣтаемъ наши

познанія преимущественно аналитическимъ путемъ, идя отъ конкретнаго къ отвлеченному и отъ цѣлаго къ его частямъ; поэтому и обученіе чтенію слѣдуетъ начинать съ понятныхъ дѣтямъ словъ, а отнюдь не съ буквъ, которыя, какъ несамостоятельныя части словъ и совершенно отвлеченные элементы, не имѣютъ для ребенка никакого смысла, а слѣд. и никакого интереса». Наконецъ, чтобы показать на примѣрѣ осуществимость и справедливость этой мысли, онъ самъ составилъ *букварь*, по которому выучилъ свою пятилѣтнюю дочь бѣглому чтенію въ трехмѣсячный срокъ. *) Но всѣмъ этимъ онъ никого не убѣдилъ, и способъ его ни въ одну школу не проникъ — вслѣдствіе того, вѣроятно, что большинству учителей онъ показался слишкомъ мудренымъ. Дѣйствительно, способъ Гедике весьма своеобразенъ и непрактиченъ, но съ теоретической стороны представляетъ значительный интересъ. Это послѣднее обстоятельство и побуждаетъ насъ познакомить съ нимъ нашихъ читателей.

Въ прилагаемой при семъ таблицѣ воспроизведена нами, въ русской передѣлкѣ, первая страница букваря. Обученіе начинается прямо съ чтенія словъ: указывая послѣдовательно на слова первой строки, учитель произноситъ: *аистъ*, *ангелъ* и т. д., а ученикъ повторяетъ за нимъ каждое слово. Это продолжается до тѣхъ поръ, пока ученикъ не будетъ въ состояніи прочесть всѣ пять словъ, безъ помощи учителя. За тѣмъ учитель велитъ ученику всмотрѣться хорошенько въ первое слово: *аистъ*, и говоритъ ему: „Это слово встрѣчается на этой страницѣ еще три раза; отыщи его внизу въ послѣдней строкѣ [тутъ всѣ слова первой строки повторяются въ обратномъ порядкѣ]. Какую разницу ты находишь?“ „Вверху это слово краснаго цвѣта, а внизу чернаго.“ — „Такъ. Теперь отыщи то же слово въ этой строкѣ [указываетъ на 4-ую строку]. Тутъ какая разница“? — „Начало краснаго цвѣта, а остальная

*) Букварь этотъ, озаглавленный: Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen ohne Abc und Buchstabiren. Berlin (Дѣтская книга для перваго упражненія въ чтеніи безъ азбуки и буквосложенія), имѣлъ 3 изданія: первое вышло въ 1791 г., второе въ 1798 г., а третье, напечатанное 32 года послѣ смерти автора вдовой его, въ 1836 г.

способъ Гедике.

[Къ стран. 180 и 181.]

а а

а а

аистъ ангелъ ахъ августъ аршинъ

алтынъ анисъ адъ артель аминь

авось агнецъ алый аспидъ арбузъ

аистъ ангелъ ахъ августъ аршинъ

аминь артель адъ анисъ алтынъ

арбузъ аспидъ алый агнецъ авось

ангелъ ахъ аистъ аршинъ августъ

садъ валъ паръ арапъ алтарь

шаръ намъ дастъ шалашъ парадъ

два игра баба мачта арфа

алтарь аранъ паръ валъ садъ

парадъ шалашъ дастъ намъ шаръ

арфа мачта баба игра два

аршинъ августъ ахъ ангелъ аистъ

способъ Гедике.

[Къ стран. 180 и 181.]

а а

а а

аистъ ангелъ ахъ августъ аршинъ
алтынъ анисъ адъ артель аминь
авось агнецъ алый аспидъ арбузъ
аистъ ангелъ ахъ августъ аршинъ
аминь артель адъ анисъ алтынъ
арбузъ аспидъ алый агнецъ авось
ангелъ ахъ аистъ аршинъ августъ
садъ валъ паръ арапъ алтарь
шаръ намъ дастъ шалашъ парадъ
два игра баба мачта арфа
алтарь аранъ шаръ валъ садъ
парадъ шалашъ дастъ намъ шаръ
арфа мачта баба игра два
аршинъ августъ ахъ ангелъ аистъ

часть черная.“—„Такъ; теперь отыщи то же слово вотъ въ этой строкѣ [указываетъ на 7-ую строку]. Тутъ какъ напечатано это слово?“ — „Начало чернаго цвѣта, а остальная часть красная.“ Теперь посмотри, не найдешь ли ты это начало гдѣ-нибудь отдѣльно. [Ученикъ указываетъ на букву *а*, напечатанную въ заголовкѣ дважды киноварью и дважды чернью. За тѣмъ онъ отыскиваетъ въ указываемыхъ строкахъ и второе слово, потомъ третье и т. д. Послѣ этого начинается чтеніе словъ, находящихся во второй и третьей строкахъ и повторяющихся только одинъ разъ, именно въ 5-ой и 6-ой строкахъ, гдѣ они и отыскиваются ученикомъ.] „Теперь, слушай, я произнесу слово *аистъ* съ разстановкой: *а—истъ*. Сколько частей слышишь ты въ этомъ словѣ: *а—истъ*?“—„Двѣ.“ — „Произнеси первую часть!“ — „А.“ — „Вторую!“ — „Истъ.“—„Все слово!“—„Аистъ.“—„Первая часть слова *аистъ* состоитъ изъ одного знака, изъ одной буквы, которая поставлена вверху отдѣльно. Какъ называется эта буква?“—„А.“—„Слушай дальше: *ан—гелъ*. Сколько частей?“—„Двѣ.“—„Какъ звучитъ первая часть?“—„Ан.“ – „Вторая?“—„Гелъ.“—„Все слово.“ — „Ангелъ.“ — „Посмотри, изъ скольких ъ знаковъ состоитъ первая часть.“—„Изъ двухъ.“—„А есть ли тутъ *а*?“—„Есть.“—„*Ахъ*—сколько частей?“—„Одна.“—„А слышно тутъ *а*?“—„Слышно.“ [Такъ разбираются и остальныя слова прочитанныхъ строкъ. Наконецъ, заставивъ ученика прочесть нѣсколько разъ подъ рядъ строки 4-ую по 7-ую, учитель приступаетъ къ чтенію 8, 9 и 10-ой строкъ, въ которыхъ помѣщены слова не только съ начальною, но и со срединою и окончательною *а*; слова эти, по надлежащемъ прочтеніи ихъ, отыскиваются за тѣмъ въ 11, 12 и 13-ой строкахъ и разлагаются точно такъ же по слогамъ.] „*Ал—тарь*—сколько частей?“—„Двѣ.“—„Въ которой части слышится *а*?“—„Въ обѣихъ частяхъ.“ — „Въ началѣ или въ концѣ?“ — „Посмотри.“ — „Въ первой части (*ал*) *а* находится въ началѣ, а во второй части (*тарь*) въ срединѣ.“ — „Слушай другое слово: *два* — сколько частей?“—„Одна.“—„Гдѣ слышится *а*?“—„Въ концѣ.“—„Теперь отыщи мнѣ слова, гдѣ *а* является только въ срединѣ. [Ученикъ указываетъ на слова: *садъ*, *валъ* и т. д.]. Прочти эти слова.—Теперь отыщи слова, гдѣ *а* находится только въ концѣ,—въ срединѣ и въ концѣ.“ И т. д.

Коль скоро ученикъ въ состояніи прочесть любое слово, указываемое ему на этой страницѣ, онъ переходитъ къ точно такому же изученію словъ на слѣдующихъ страницахъ, которыя составлены всѣ подобно первой: въ заголовкѣ каждой новой страницы поставлена новая строчная буква, играющая на этой страницѣ, такъ сказать, главную роль. За буквою *а* идутъ *е*, *и*, *о* и т. д. всѣ гласныя и двугласныя, а за ними послѣдовательно и всѣ согласныя; при этомъ всѣ слова, появившіяся на какой-либо страницѣ впервые, являются снова подъ всѣми тѣми буквами, которыя входятъ въ ихъ составъ, такъ напр. слово *шра*, помѣщенное на первой страницѣ ради *а*, встрѣчается за тѣмъ еще трижды: подъ буквами *ш*, *г*, *р*. Такимъ образомъ ученикъ знакомится мало-помалу со всѣми элементами подсказываемыхъ ему словъ. Выдѣленіе же согласныхъ производится слѣдующимъ манеромъ. Положимъ, что подъ буквою *б* помѣщены слова: **баба**, **берегъ**, **бисеръ**, **бобовина**, **арбузъ** [буквы краснаго цвѣта замѣнены тутъ жирнымъ шрифтомъ]. По прочтеніи ихъ учитель говоритъ ученику: „Раздѣли слово *баба* по слогамъ.“—„Ба-ба.“—„Тутъ оба слога звучатъ одинаково, слѣд. состоятъ изъ однѣхъ и тѣхъ же буквъ. Изъ скольких буквъ состоитъ каждый слогъ?“—„Изъ двухъ.“—„Которая изъ этихъ буквъ тебѣ знакома?“—„Буква *а*.“—„А какъ произносится весь слогъ?“—„Ба.“—„Незнакомая тебѣ буква поставлена вотъ тутъ вверху отдѣльно, но произнести ее отдѣльно нельзя. Теперь разложи по слогамъ слово *берегъ*. — Какая буква въ слогѣ *бе* тебѣ давно знакома?“—„Буква *е*.“—„А какъ произносится весь слогъ?“—„Бе.“—„Такъ; и новая буква получила свое названіе по этому слогу; она называется *бе*. [За тѣмъ, разобравъ остальныя слова, учитель продолжаетъ:] Во всѣхъ этихъ словахъ находится буква *бе*; но слышится ли тутъ послѣ нея *э*, какъ въ названіи ея?“—„Нѣтъ.“—„А что слышится?“—„Если за буквою *бе* слѣдуетъ *а*, то вмѣстѣ онѣ произносятся *ба*; если слѣдуетъ *о*, то выйдетъ *бо*“, и т. д.

Приведенный примѣръ показываетъ, что изъ состава словъ выдѣляется не звукъ согласной буквы, а лишь самая буква съ обычнымъ названіемъ.

За строчными буквами слѣдуютъ прописныя, подъ которыми въ

алфавитномъ порядкѣ повторяются всѣ существительныя имена, помѣщенныя на предъидущихъ страницахъ со строчною начальною буквою [извѣстно, что на нѣмецкомъ языкѣ всѣ существительныя имена принято писать прописною нач. буквою]. Матерьялъ этотъ занимаетъ 8 страницъ; слѣд. на каждую страницу приходится отъ 3 до 4 новыхъ буквенныхъ формъ. Наконецъ, на послѣднихъ 26 страницахъ букваря всѣ пройденныя слова повторяются еще разъ, но въ связныхъ предложеніяхъ.

Всякій, сколько-нибудь знакомый съ трудностями начальнаго обученія, согласится, что ребенокъ, обучаемый по такому способу, т. е. выдѣляющій буквы весьма постепенно изъ состава словъ, освоится съ ними безъ всякой головоломщины и вмѣстѣ съ тѣмъ научится связно читать, минуя какъ мучительное буквосложеніе, такъ и не особенно пріятное звукосліяніе. Тѣмъ не менѣе мы увѣрены, что способъ этотъ ни въ комъ изъ нашихъ читателей не возбудитъ желанія испытать его на практикѣ. Отчего это? Вѣдь, казалось бы, и самая мысль—основать обученіе на постепенномъ выдѣленіи элементовъ, входящихъ въ составъ показываемыхъ и подсказываемыхъ ученику словъ, вовсе не ошибочная? Чего же не достаетъ способу и въ чемъ собственно погрѣшаетъ авторъ его? А въ томъ именно, что, выдвинувъ на первый планъ чтеніе цѣлыхъ словъ, онъ тѣмъ не менѣе предоставляетъ ребенку собственными усиліями дойти до пониманія процеса чтенія и заботится только о томъ, чтобы ученикъ усвоилъ тѣ же отвлеченные элементы, т. е. буквы, противъ сообщенія которыхъ, внѣ состава словъ, онъ возставалъ. Поэтому онъ гласныя буквы, какъ болѣе удобныя для выдѣленія, предпослалъ согласнымъ; по той же причинѣ онъ подъ каждою буквою, для болѣе легкаго выдѣленія ея, помѣстилъ длинный рядъ словъ, не имѣющихъ между собой никакой связи. Очевидно, что такимъ распредѣленіемъ матерьяла онъ замедлилъ и затруднилъ достиженіе главной цѣли, т. е. пониманія процеса чтенія. Сопоставленныя слова ученикъ долженъ запечатлѣть въ памяти по одному наружному виду; а это тѣмъ труднѣе, чѣмъ больше число ихъ. Правда, на слѣдую-

щихъ страницахъ новыхъ словъ встрѣчается постепенно все менѣе; но все-таки ихъ накопляется довольно много, прежде чѣмъ ученикъ дойдетъ до первой согласной буквы, т. е. до *б* (11-ая стран.). Вслѣдствіе этого такія простыя по составу слова, какъ *баба*, *бобы*, *бай*, *бой*, *бей*, ученикъ можетъ прочесть сознательно лишь послѣ того, какъ запомнилъ слишкомъ 200 словъ, въ которыхъ ему извѣстны одинъ гласныя буквы. По увѣренію автора, неизвѣстныя части словъ вызываютъ въ любознательномъ ребенкѣ сильнѣйшій интересъ, подстрекающій его приложить къ ученію тѣмъ болѣе старанія, чтобы какъ можно скорѣе пройти первыя 10 страницъ; но такую любознательность (которою отличалась именно дочь автора) можно встрѣтить только у отдѣльныхъ дѣтей при одиночномъ обученіи, а отнюдь не въ массѣ учениковъ, посѣщающихъ начальную школу. Вмѣсто такого ненадежнаго расчета, авторъ сдѣлалъ бы лучше, еслибъ послѣ двухъ-трехъ гласныхъ буквъ тотчасъ же выдѣлилъ и двѣ-три согласныя, наичаще встрѣчающіяся въ составѣ словъ; тогда ученикъ могъ бы уже на пятой или шестой страницѣ пріобрѣсти нѣкоторое понятіе о самомъ процессѣ чтенія и за тѣмъ, чѣмъ далѣе, тѣмъ болѣе вникать въ него. Итакъ нисколько не удивительно, что современные Гедике элементарные учителя не прельстились его аналитическимъ способомъ; но странно, что въ то время не нашлось ни одного педагога, который взялся за дальнѣйшую его разработку.

Способъ Жакото. Въ 1818 году въ Парижѣ вышло сочиненіе подъ заглавіемъ: Enseignement universel par Joseph Jacotot (Универсальное обученіе Іосифа Жакото), обошедшее въ короткое время почти всю Европу и обратившее на себя общее вниманіе ученыхъ и педагоговъ. Въ этомъ сочиненіи авторъ, занимавшій въ то время кафедру французскаго языка и литературы при Лувенскомъ университетѣ въ Бельгіи, предлагалъ публикѣ изобрѣтенный имъ новый способъ обученія, помощію котораго, какъ онъ увѣрялъ, каждый человѣкъ можетъ не только самъ изучить, но также легко и скоро освоить учащееся юношество съ любою наукою, отъ простой грамоты до высшей математики, и съ любымъ иску-

ствомъ. Понятно, что такой способъ долженъ былъ заинтересовать всѣхъ, причастныхъ въ какомъ-либо отношеніи учебному дѣлу. Къ сожалѣнію, самое сочиненіе, увлекая читателей предположенною цѣлью и оригинальностью многихъ мыслей, далеко не удовлетворяло ихъ любознательности, такъ-какъ авторъ, съ одной стороны, основныя положенія свои изложилъ въ весьма странной, парадоксальной формѣ, а съ другой, говоря о примѣненіи способа къ различнымъ отраслямъ знанія, ограничился краткими намеками и общими замѣчаніями, не входя ни въ теоретическія объясненія, ни въ практическія подробности. Поэтому многіе, желавшіе во что бы то ни стало разрѣшить возникшія въ нихъ сомнѣнія и недоумѣнія, отправились въ Лувенъ, гдѣ преподаваніе по новому способу велось въ нѣкоторыхъ учебныхъ заведеніяхъ подъ личнымъ руководствомъ автора и, какъ сообщали газеты, достигало блестящихъ результатовъ. Не прошло и двухъ лѣтъ съ появленія Enseignement universel, какъ Жакото уже былъ окруженъ множествомъ посѣтителей, частью депутатовъ отъ ученыхъ обществъ и правительственныхъ учрежденій, частью педагоговъ, желавшихъ обстоятельно познакомиться съ примѣненіемъ его способа на практикѣ. И то, что всѣ эти посѣтители увидѣли и услышали, превзошло въ значительной степени ихъ ожиданія; особенно же ихъ поражали успѣхи по родному языку. Ученики и ученицы средняго класса, занимавшіяся подъ руководствомъ Жакото не болѣе года, могли на любую заданную имъ тему тутъ же, безъ всякаго приготовленія, изложить свои мысли—не только письменно, но и устно, и изложеніе это отличалось правильностью какъ въ грамматическомъ, такъ и въ логическомъ отношеніи. При этомъ, конечно, многимъ приходило на мысль, что такому успѣху не мало содѣйствовала и самая личность Жакото, который обладалъ всѣми качествами, характеризующими преподавателя виртуоза и энтузіаста; но онъ увѣрялъ и доказывалъ, что личность его тутъ ни причемъ, что и всякій другой, придерживаясь его способа, непремѣнно достигнетъ тѣхъ же результатовъ, и въ этомъ, по его мнѣнію, не трудно убѣдиться на дѣлѣ. Воодушевленіе, съ ка-

кимъ Жакото говорилъ о найденномъ имъ универсальномъ обученіи, невольно сообщалось всѣмъ, кому приходилось бесѣдовать съ нимъ и пользоваться его совѣтами; большинство оставляло его, увѣровавъ въ превосходство его способа обученія. Вскорѣ повсюду началась сильнѣйшая пропаганда этого способа: въ различныхъ городахъ Бельгіи и Франціи учреждались общества для распространенія универсальнаго обученія, открывались учебныя заведенія, въ которыхъ всѣ предметы преподавались по новому способу, издавались руководства, въ которыхъ подробно излагался этотъ способъ въ примѣненіи къ различнымъ наукамъ и искуствамъ. Но чѣмъ болѣе увеличивалось число поборниковъ идеи Жакото, тѣмъ сильнѣе становилась и опозиція многочисленныхъ приверженцевъ старыхъ, рутинныхъ способовъ обученія, и между тѣми и другими возникла самая ожесточенная полемика, продолжавшаяся чуть ли не цѣлыхъ два десятилѣтія. Только со смерти Жакото, въ 1840 году, когда страсти немного улеглись, полемика стала постепенно утихать, и безотчетное увлеченіе способомъ замѣнилось трезвымъ, всестороннимъ его обсужденіемъ; наконецъ большинство педагоговъ охладѣло къ нему, и въ концѣ 40-ыхъ годовъ объ универсальномъ обученіи Жакото не было болѣе и помину. Въ чемъ же состоялъ этотъ способъ, надѣлавшій столько шуму въ педагогическомъ мірѣ и за тѣмъ исчезнувшій опять, не оставивъ послѣ себя даже замѣтныхъ слѣдовъ?

Въ предисловіи къ своему сочиненію Жакото говоритъ, между прочимъ, слѣдующее: «Ученому, который бы желалъ обучать по моему способу, я сказалъ бы только: дай ученику своему въ руки книгу, которую ты часто читалъ, и пусть онъ ее постепенно заучиваетъ наизусть; за тѣмъ удостовѣряйся каждый разъ, что онъ вполнѣ понимаетъ заученное, и заботься о постоянномъ повтореніи, дабы онъ не могъ забыть пройденное; наконецъ, научи его относить къ своей книгѣ все, чему онъ намѣренъ далѣе учиться — и ты *примѣнишь способъ универсальнаго обученія*. Понять одну книгу и относить къ ней всѣ остальныя — въ этомъ состоитъ мой способъ.

Преподаваніе, которое споконъ вѣка считается искуствомъ передавать другимъ знанія, по взгляду Жакото, состоитъ лишь въ указаніи ученику того, что онъ долженъ дѣлать, чтобы самообучаться. Настоящее преподаваніе обращается, прежде всего, не къ умственнымъ способностямъ ученика, которыя, по убѣжденію Жакото, *у всѣхъ людей одинаковы*, но у большинства угнетены невѣжествомъ, а къ *волѣ* его. Коль скоро въ ученикѣ возбуждена воля и черезъ нее упражнялась его самодѣятельность, тогда проложенъ путь къ умственной его эмансипаціи, и человѣкъ можетъ всему научиться самъ.

«Способъ универсальнаго обученія — говоритъ онъ въ другомъ мѣстѣ — есть способъ *естественный*. Другіе отвергаютъ путь природы, а я ему слѣдую. Я начинаю съ фактовъ, съ цѣлаго; ибо природа создаетъ только цѣлое, и человѣкъ внѣшними чувствами воспринимаетъ всегда и прежде всего только цѣлое. Что естественнѣе: знакомить ли малыхъ дѣтей сперва съ нотами, за тѣмъ съ тонами и наконецъ съ мелодіями, или на оборотъ? Знакомя ребенка съ какимъ-нибудь растеніемъ или животнымъ, показываютъ ли ему сперва только тычинки, только отдѣльныя кости? Покажете ли вы ребенку сперва порознь весь тотъ матерьялъ, изъ котораго построенъ домъ, или на оборотъ: сперва самый домъ, а за тѣмъ уже части, изъ которыхъ онъ состоитъ? Давалъ ли Спаситель ученикамъ своимъ сперва опредѣленія и правила или же, на оборотъ, начиналъ поученія свои съ фактовъ? — И такъ *естественно* начинать обученіе съ фактовъ, съ извѣстнаго, съ цѣлаго, а не съ частей, не съ отвлеченностей.»

Главное дидактическое правило Жакото, повторяемое имъ при всякомъ удобномъ случаѣ, гласитъ такъ: «Все во всемъ и ничего нѣтъ ни въ чемъ». Это правило, выраженное, по признанію самого Жакото, «варварскимъ слогомъ», тѣмъ не менѣе имѣетъ весьма опредѣленный смыслъ. Кто напр. при обученіи грамотѣ идетъ синтетическимъ путемъ, исходя отъ буквъ или простыхъ звуковъ, тотъ, по разумѣнію Жакото, начинаетъ ничѣмъ и ничего не обрѣтетъ; кто же, на оборотъ, начинаетъ съ цѣлаго предложенія, тотъ имѣетъ все во всемъ,

т. е. находить въ данномъ конкретномъ матерьялѣ и слова, и слоги, и буквы, и соотвѣтствующіе имъ звуки; далѣе, у кого, при обученіи родному языку, на первомъ планѣ грамматическія опредѣленія и правила, тотъ опять-таки строитъ свое обученіе ни на чемъ и ни къ чему не прійдетъ; а кто въ основаніе кладетъ самый языкъ, самую рѣчь, тотъ въ этомъ цѣломъ найдетъ все: и грамматику, и орфографію, и слогъ. *)

Изъ приведеннаго ясно видно, что способъ универсальнаго обученія, изобрѣтенный Жакото, есть просто способъ *аналитическій* въ примѣненіи ко всѣмъ учебнымъ предметамъ. Способомъ же универсальнаго обученія онъ назвалъ преимущественно потому, что черезъ него Жакото надѣялся сдѣлать умственное образованіе доступнымъ всему человѣчеству. Такъ-какъ въ то время обученіе не только грамотѣ, но и всѣмъ остальнымъ учебнымъ предметамъ велось исключительно синтетическимъ путемъ, то понятно, что пущенное въ публику предложеніе вести впредь обученіе всѣмъ этимъ предметамъ какъ разъ противоположнымъ путемъ, казалось способнымъ произвести совершенный переворотъ въ общественномъ воспитаніи и должно было вызвать, съ одной стороны, преувеличенныя ожиданія, съ другой — столь же преувеличенныя опасенія. Смута эта, внесенная въ педагогическій міръ универсальнымъ обученіемъ, имѣла однако весьма благотворныя послѣдствія: она заставила педагоговъ глубже вникнуть въ процесъ преподаванія и въ концѣ концовъ привела ихъ къ тому заключенію, что анализъ и синтезъ составляютъ одинаково важные моменты всякаго цѣлесообразнаго преподаванія. Но объ этомъ мы еще будемъ имѣть случай говорить; теперь же замѣтимъ только, что универ-

---

*) Почти все, что на русскомъ языкѣ было писано о Жакото и его ученіи, относится къ 30-ымъ годамъ, слѣд. составляетъ теперь библіографическую рѣдкость. Читателямъ, желающимъ ближе познакомиться съ этимъ предметомъ, но не знающимъ иностранныхъ языковъ, мы можемъ указать только на статью покойнаго *Гурьева:* «Метода Жакото», помѣщенную въ «Русск. Педагог. Вѣстникѣ» за 1859 г.

сальное обученіе Жакото, прежде всего, проложило путь въ школы аналитическому способу обученія грамотѣ.

Хотя, по мнѣнію Жакото, въ основаніе учебнаго курса можетъ быть положена всякая книга, но самъ онъ для этой цѣли избралъ извѣстное сочиненіе Фенелона: Les aventures de Telemaque, fils d'Ulysse (Похожденія Телемака, сына Улисса), весьма интересное для юношества своимъ эпическимъ содержаніемъ. По этой же книгѣ онъ обучалъ и грамотѣ. Урокъ начинался съ чтенія перваго предложенія; учитель произносилъ громко:

Calypso
Calypso ne
Calypso ne pouvait
Calypso ne pouvait se
Calypso ne pouvait se consoler
Calypso ne pouvait se consoler du
Calypso ne pouvait se consoler du départ
Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse.
(Калипсо была безутѣшна вслѣдствіе отъѣзда Улисса.)

Ученикъ повторяетъ, и за тѣмъ то же предложеніе пишетъ по прописи, при чемъ учитель удостовѣряется, что ученикъ различаетъ всѣ слова, всѣ слоги, всѣ буквы.

Такъ-какъ въ сочиненіи самого Жакото этимъ ограничивается объясненіе его перваго урока, то для болѣе близкаго знакомства съ пріемами обученія по этому способу мы должны прибѣгнуть къ руководствамъ его ближайшихъ учениковъ: Séprès, Lasteyrie, Durietz и др. У нихъ мы находимъ болѣе или менѣе обстоятельное изложеніе слѣдующихъ упражненій:

1. Чтеніе словъ. Учитель произноситъ громко каждое слово предложенія, какъ показано выше, а ученики повторяютъ за нимъ до тѣхъ поръ, пока не будутъ въ состояніи назвать любое слово, въ какомъ бы порядкѣ оно ни указывалось.

2. Раздѣленіе словъ по слогамъ. Учитель произноситъ каждое слово раздѣльно по слогамъ: Ca-lyp-so, ne. pou-vait, se и т. д., ученики повторяютъ и говорятъ, изъ

сколькихъ слоговъ состоитъ каждое слово. За тѣмъ предлагаются вопросы: Въ какомъ словѣ находится слогъ lyp?—Какой это слогъ въ словѣ: начальный, средній или окончательный?—Въ какихъ словахъ находится слогъ so,—se?—Въ какомъ мѣстѣ слова? — Этотъ слогъ какъ читается? — А этотъ? — И т. д.

3. Знакомство съ буквами. Изъ сколькихъ слоговъ состоитъ слово Calypso? — Назови ихъ. — Первый слогъ Ca состоитъ изъ двухъ буквъ: *cc* и *a*,—Какъ называется первая буква, — какъ вторая? — Какъ они произносятся вмѣстѣ? — Отыщи букву *c* въ другомъ словѣ. — А въ какихъ словахъ встрѣчается буква *a?* (Во второмъ слогѣ слова pouvait; во второмъ слогѣ слова départ.) Слогъ lyp состоитъ изъ трехъ буквъ: *эль*, *игрекъ* и *пе*.—За тѣмъ тѣ же вопросы. Такъ проходятся всѣ наличныя буквы.

4. Сравненіе буквъ между собой. Покажи, въ какихъ словахъ находится буква *e*. — Въ какихъ словахъ находится буква *o?*—Сравни *o* съ *e*; какая между ними разница по начертанію? — Сравни c съ c, l съ t, u съ u, p съ d. и т. д.

5. Разложеніе словъ на различныя части. Ca-lyp-so, Cal-yp-so, al-y-pso, a-lyp-so, al-yps-o, a-lyps-o. Такимъ путемъ получаются слоги: a, al, ca, cal; y, yp, yps, ly, lyp, lyps; o, so, pso. Точно такъ же разлагаются и остальныя многосложныя слова.

6. Знакомство со звуками буквъ въ составѣ слова. Какая это буква? (Указываетъ послѣдовательно на i, e, a, o, u). Какъ произносятся o, u вмѣстѣ?—А какъ произносятся вмѣстѣ a, i ?—Какъ произносится *игрекъ*?—Какія еще буквы произносятся одинаково? (ai, er, é въ словахъ pouvait, consoler, départ.) Сравни произношеніе буквы *e* въ словахъ ne и consoler, и произношеніе буквы *n* въ тѣхъ же словахъ.—Въ какихъ словахъ находится буква t?—Какъ она тутъ звучитъ?—Нѣтъ ли тутъ слова съ другою окончательною буквою, которая также не произносится? И т. д.

7. Упражненія въ письмѣ. То же предложеніе дается въ *прописи*, т. е. въ красивой, но мелкой рукописи.

Ученики сравниваютъ каждое слово, каждый слогъ, каждую букву рукописи съ соотвѣтствующими словомъ, слогомъ и буквою въ печати. За тѣмъ они пишутъ на нелинованной бумагѣ, перомъ, такъ же мелко, первое слово, сравниваютъ написанное съ прописью и, давъ отчетъ въ разницѣ, какую находятъ между своимъ письмомъ и даннымъ образцомъ, списываютъ то же слово еще разъ и еще разъ, пока письмо ихъ не приблизится до нѣкоторой степени къ образцу. Точно такъ же они упражняются въ письмѣ и остальныхъ словъ и наконецъ переходятъ къ письму отдѣльныхъ буквъ. «Совѣтую упражнять учениковъ съ самаго начала въ *мелкомъ* письмѣ», говоритъ Жакото въ концѣ перваго урока: «до такого письма старый способъ обученія доводитъ лишь съ большою трудностью. Когда ученики научились писать мелко, то, по мнѣнію нашего автора, имъ не трудно будетъ писать и крупно; письма же по линейкамъ или по транспаранту онъ вовсе не допускаетъ.

8. Орфографическія упражненія. Сравни букву *c* въ словѣ Calypso съ *c* въ сл. consoler,—букву *u* въ словѣ du съ *u* въ словѣ Ulysse. Calypso, Ulysse суть имена лицъ; такія имена пишутся всегда большою начальною буквою. Кромѣ того, со слова Calypso начинается нашъ разсказъ; слово, съ котораго начинается рѣчь, пишется также всегда большою начальною буквою. — Какъ пишется слово pouvait? (Ученикъ читаетъ по складамъ, т. е. называетъ буквы каждаго слога.) Какъ пишется слово consoler,—départ?—И т. д.

При раздѣленіи по слогамъ учитель объясняетъ ученикамъ, что многосложныя слова могутъ раздѣляться по слогамъ двояко: въ 1) какъ удобнѣе для произношенія: pou-vait, con-so-ler; и во 2) по смыслу: pouv-ait, con-sol-er. Пріученіе учениковъ, съ самаго начала, къ раздѣленію словъ по производственнымъ слогамъ Жакото считаетъ чрезвычайно важнымъ, такъ-какъ оно впослѣдствіи въ значительной степени облегчаетъ имъ пониманіе грамматики; такъ напр. коренной слогъ pouv напоминаетъ ученику слово pouvoir, а слогомъ ait выражается отношеніе дѣйствія ко времени и къ лицу. Объ этомъ, конечно, пока еще не говорится ученикамъ. Точно такъ же учитель не объясняетъ употребленія апострофа и

точки, а говорить только, что d'Ulysse употреблено вмѣсто de Ulysse ради болѣе удобнаго выговора, — что точка ставится всегда въ концѣ вполнѣ высказанной мысли, и т. д.

По такомъ всестороннемъ изученіи перваго предложенія, точно такъ же изучаются второе, третье и т. д. до 10-го включительно, при чемъ чтеніе происходитъ каждый разъ, начиная съ перваго предложенія, и матерьялъ для упражненій черпается постоянно изъ всѣхъ предложеній. Понятно, что чѣмъ болѣе ученики подвигаются впередъ, тѣмъ менѣе встрѣчается неизвѣстныхъ имъ буквъ и слоговъ и тѣмъ скорѣе продѣлываются ими указанныя упражненія. Послѣ 10-го предложенія ученики ознакомились уже со всѣми буквами и настолько вникли въ процессъ чтенія, что могутъ сами приготовиться къ чтенію слѣдующихъ страницъ; учителю, слѣдовательно, остается только провѣрять приготовленное и исправлять погрѣшности.

Совокупность упражненій, производимыхъ надъ каждымъ отдѣльнымъ предложеніемъ, Жакото называетъ *урокомъ* (leçon). Очевидно, что слово это употреблено имъ въ смыслѣ *задачи*, которую требуется исполнить на данномъ матерьялѣ, прежде чѣмъ итти далѣе; иначе было бы совершенно непонятно, какимъ образомъ онъ успѣваетъ пройти весь курсъ грамоты въ *шесть* уроковъ. Тотъ же смыслъ слова «урокъ» вытекаетъ и изъ слѣдующихъ словъ его: «Остерегайтесь спѣшить въ началѣ. Держите ученика на первомъ урокѣ, пока онъ не усвоитъ его совершенно твердо. Въ одномъ первомъ предложеніи ему предстоитъ узнать столько новаго; онъ долженъ быть весьма внимателенъ, чтобы не спутать чего-либо, и долженъ постоянно повторять, чтобы ничего не запамятовать.

Педагоги, относившіяся критически къ способу Жакото, большею частію находили его неудобопримѣнимымъ къ обученію малолѣтнихъ дѣтей, потому-что Телемакъ какъ по изложенію, такъ и по содержанію вовсе не пригоденъ для такихъ дѣтей. При этомъ они, какъ бы нарочно, забывали, что Жакото вовсе не настаивалъ на избранномъ имъ текстѣ; напротивъ, выборъ текста онъ предоставлялъ совершенно

усмотрѣнію преподавателя,—и родителямъ, которые бы пожелали сами учить дѣтей своихъ грамотѣ, онъ совѣтовалъ обучать по употребительнымъ и извѣстнымъ имъ молитвамъ, представляющимъ еще ту выгоду, что, будучи написаны на листѣ, значительно упрощаютъ ходъ обученія: при переходѣ отъ чтенія къ письму ученику нѣтъ надобности предварительно сличать между собой рукописныя и печатныя буквы; съ послѣдними онъ можетъ познакомиться и позже, т. е. когда уже освоился съ процесомъ чтенія. На Телемакѣ Жакото остановился преимущественно по той причинѣ, что имѣлъ въ виду дальнѣйшее изученіе языка грамотными учениками, каковыхъ онъ, большею частью, и руководилъ. Грамотѣ же ему приходилось обучать только взрослыхъ, именно солдатъ, которымъ содержаніе Телемака было вполнѣ доступно. Самый текстъ, слѣдовательно, нисколько не мѣшалъ примѣненію способа къ обученію малолѣтнихъ дѣтей; но сущность способа заключалась вовсе не въ текстѣ, а въ тѣхъ упражненіяхъ, которыя, по указанію Жакото, должны были производиться надъ каждымъ предложеніемъ. Упражненія же эти, очевидно, требовали отъ ученика такого сосредоточеннаго вниманія и такого сознательнаго отношенія къ дѣлу, что тутъ, казалось бы, прежде всего долженъ былъ бы возникнуть вопросъ: по силамъ ли они дѣтямъ, поступающимъ въ начальную школу, т. е. семи-восьмилѣткамъ? Но такого вопроса педагоги себѣ не задавали, потому-что болѣе всего прельщались именно упомянутыми упражненіями. Когда же впослѣдствіи времени опытъ показалъ, что обученіе грамотѣ по Жакото вообще не пригоденъ для начальной школы, они отвергли способъ этотъ совершенно. Между-тѣмъ, въ примѣненіи къ взрослымъ простолюдинамъ и къ ученикамъ на возрастѣ, онъ, безспорно, еще и по настоящее время не только вполнѣ цѣлесообразенъ, но въ нѣкоторыхъ случаяхъ дѣйствительно можетъ служить и средствомъ къ самообученію *).

*) Что смышленый ребенокъ, въ извѣстномъ возрастѣ, аналитическимъ путемъ можетъ выучиться грамотѣ самъ, безъ посторонней помощи, доказательствомъ тому служитъ слѣдующій фактъ. Нѣкто *Франсуа Дювалъ* изъ Лотарингіи, умершій въ 1775 году библіотекаремъ имп.

Нерѣдко также Жакото упрекали и въ томъ, что слова и слоги разлагаются имъ не на звуки, а на буквы. Но и этотъ упрекъ не совсѣмъ справедливъ. Во-первыхъ, онъ разлагалъ не устное слово, а письменное, состоящее изъ буквъ, а не изъ звуковъ; во-вторыхъ же, въ языкѣ съ исторической орфографіею, въ которомъ одна и та же буква имѣетъ различное звуковое значеніе и, на оборотъ, одинъ и тотъ же звукъ изображается различными буквами, чисто звуковой способъ неудобопримѣнимъ (см. выше, стран. 140 и слѣд.). Поэтому нѣтъ сомнѣнія, что аналитическій способъ Жакото, какими бы недостатками онъ вообще ни страдалъ, наиболѣе пригоденъ для такихъ языковъ, какъ французскій и англійскій. Въ этомъ, я думаю, читатели наши могли убѣдиться изъ вышеприведенныхъ упражненій, примѣненіе которыхъ мы съ намѣреніемъ показали на подлинномъ, французскомъ текстѣ, а не на русскомъ. Тѣмъ болѣе удивительно, что ни въ Бельгіи, ни во Франціи, ни въ Англіи способъ этотъ не вошелъ въ общее употребленіе; воспользовались же имъ націи, нуждавшіяся въ такомъ способѣ въ гораздо меньшей степени, именно *нѣмцы* и *русскіе*.

Аналитическій способъ въ Германіи. У нѣмцевъ универсальное обученіе Жакото сдѣлалось извѣстнымъ съ 1830 года. Въ этомъ году появились разомъ два перевода его сочиненія (проф. *Кригера* и *Браубаха*), а вслѣдъ за ними еще переводъ весьма обстоятельно изложеннаго руководства *Дюри* (Durietz), непосредственнаго ученика Жакото. За тѣмъ стали появляться и самостоятельныя изложенія универсальнаго обученія: *Вейнгарта*, издателя педагогич. журнала въ Готѣ (въ 1839 г.), іенскаго профессора *Гофмана*, изучавшаго способъ во Франціи (въ 1835 г.), учителей *Штира*, *Люцель-*

библіотеки въ Вѣнѣ, въ дѣтствѣ былъ пастухомъ и до 12-лѣтняго возраста не зналъ грамоты. Заучивъ со словъ матери Молитву Господню и имѣя ту же молитву въ рукописи, онъ, на досугѣ, разсматривалъ отдѣльныя слова, срисовывалъ ихъ на черепкѣ аспида, разлагалъ ихъ, по слуху, на составныя части и такимъ образомъ научился читать и писать. (Lilienkron & Wegele: Allgemeine deutsche Bibliographie. Leipzig 1877, т. V, стран. 497.)

бергера, *Шаумана*, *Прейса* и др. Явное доказательство, что у Жакото и въ Германіи было не мало послѣдователей. На практикѣ, однако, способъ его въ цѣлости нигдѣ не примѣнялся; педагоги-практики находили, что единственные учебные предметы, къ которымъ способъ этотъ можетъ быть примѣненъ съ дѣйствительною пользою, это — *грамота* и *родной языкъ*. Поэтому они и принялись за спецьяльную разработку способа въ примѣненіи только къ этимъ двумъ предметамъ.

Распространенію въ Германіи обученія грамотѣ по способу Жакото, болѣе всѣхъ другихъ, содѣйствовалъ учитель приготовительнаго класса при бреславской гимназіи **Зельцзамъ**. Испытавъ въ теченіе многихъ лѣтъ различные способы, онъ остановился наконецъ на способѣ Жакото, какъ на самомъ цѣлесообразномъ, по его убѣжденію, и достигалъ имъ такихъ отличныхъ результатовъ, что школьная депутація Бреславля рѣшилась ввести этотъ способъ обученія во всѣ начальныя школы какъ самаго города, такъ и окрестныхъ деревень; съ этою цѣлью она въ 1841 году, въ каникулярное время, созвала всѣхъ учителей упомянутыхъ школъ и поручила Зельцзаму познакомить ихъ съ примѣняемымъ имъ способомъ Жакото. Данныя учителямъ объясненія были за тѣмъ изданы Зельцзамомъ подъ заглавіемъ: Jacotot's Methode in ihrer Anwendung auf den ersten Leseunterricht und die schriftlichen Uebungen dargestellt. Breslau 1841. (Метода Жакото въ примѣненіи къ нач. обученію грамотѣ и къ письм. упражненіямъ.)

Текстомъ, положеннымъ въ основаніе обученія, служили сперва 8, а впослѣдствіи 10 коротенькихъ разсказовъ изъ дѣтской жизни, изданныхъ въ двоякомъ видѣ: въ видѣ книжки (букваря) и въ видѣ стѣнныхъ таблицъ, т. е. каждый разсказъ былъ напечатанъ на отдѣльномъ листѣ и такимъ крупнымъ шрифтомъ, что ученики, стоя на разстояніи 5—6 шаговъ отъ вывѣшенной таблицы, могли явственно различать на ней всѣ составныя части словъ. Первый разсказъ: «Подаренныя игрушки», составленъ большею частію изъ односложныхъ словъ—съ тою цѣлью, чтобы на первыхъ

порахъ избѣгнуть предварительнаго раздѣленія словъ по слогамъ, и начинается такъ:

›Franz! Franz! o komm doch bald zu mir!‹ So rief einst Karl dem Franz zu. («Францъ! Францъ! о приходи скорѣе ко мнѣ!» Такъ однажды Карлъ звалъ Франца.)

Такъ-какъ разсказъ этотъ — говоритъ Зельцзамъ — содержитъ только факты, вполнѣ знакомые дѣтямъ, то учитель можетъ, и безъ всякаго объяснительнаго вступленія, начать прямо съ того, что читаетъ первое предложеніе медленно и явственно, указывая въ то же время палочкою на каждое отдѣльное слово; ученики же повторяютъ прочитанное какъ порознь, такъ и хоромъ. Учитель указываетъ на слова въ разбивку, ученики называютъ указанныя слова; учитель называетъ то одно, то другое слово предложенія, а ученики указываютъ на нихъ. — Въ началѣ дѣти будутъ узнавать слово лишь по тому мѣсту, гдѣ оно находится; но мало-помалу въ нихъ запечатлѣется и самый *образъ* сло́ва, они начнутъ замѣчать сходство и разницу и наконецъ будутъ узнавать слова по своеобразному ихъ очертанію. Въ этомъ учитель убѣдится тотчасъ же, какъ только къ первому предложенію будетъ прибавлено второе; тутъ ученики сами найдутъ слова Franz и zu, встрѣчающіяся и въ первомъ предложеніи. Такъ-какъ въ обоихъ предложеніяхъ содержатся только *односложныя* слова, то само собою разумѣется, что тутъ не придется давать ученикамъ какое-либо понятіе о слогѣ; поэтому переходятъ прямо къ разложенію словъ на *звуки*. Учитель произноситъ слово Franz какъ можно протяжнѣе, такъ чтобы ученики могли *разслышать всѣ отдѣльные звуки, изъ которыхъ это слово состоитъ*. „Что вы прежде всего слышите, произнося слово Franz? Мы слышимъ 'фф. А послѣ 'фф что слышится? Ррр.“ И т. д. По выдѣленіи всѣхъ 5 звуковъ, учитель показываетъ ученикамъ соотвѣтствующія этимъ звукамъ буквы, которыя заучиваются совершенно такимъ же манеромъ, какимъ заучивались слова, т. е. указывая на буквы въ словѣ Franz въ послѣдовательномъ порядкѣ, учитель называетъ ихъ, а ученики повторяютъ; учитель указываетъ на тѣ же буквы въ разбивку, ученики называютъ ихъ; учитель называетъ звукъ, ученики указываютъ на букву въ томъ или другомъ словѣ. — Согласно правилу Жакото:

„Изучи что-нибудь и относи все остальное къ изученному“, учитель даетъ нѣсколько относящихся сюда объясненій: сообщаетъ названія буквъ; говоритъ, что *а* означаетъ звукъ голосной или *гласный,* — что звуки, которые слышны въ словѣ передъ гласнымъ, называются *предзвукомъ,* а слышные позади гласнаго—*назвукомъ,* и т. д. „Разберите слово Franz по звукамъ! Слово Franz состоитъ изъ гласнаго звука *а*, предзвука Fr и назвука nz. Складывайте слово Franz.“—*Восклицательный знакъ.* Значеніе его выводится изъ смысла предложенія: „восклицат. знакъ ставится, когда кого-нибудь зовутъ“. — Чѣмъ далѣе ученики подвигаются въ чтеніи, тѣмъ менѣе учителю приходится объяснять, указывать и самому читать; такъ напр. со второго разсказа онъ уже вовсе не читаетъ словъ, состоящихъ изъ знакомыхъ ученикамъ буквъ.

Рядомъ съ чтеніемъ у Зельцзама велось и обученіе письму. Поупражнявши учениковъ нѣкоторое время въ черченіи прямыхъ линій: горизонтальныхъ, отвѣсныхъ и косыхъ, учитель писалъ на классной доскѣ слово Franz; ученики, зная уже звуковой составъ этого слова, безъ труда находили соотвѣтствующія звукамъ рукописныя буквы и, сравнивъ ихъ съ печатными, упражнялись въ письмѣ сперва каждой отдѣльной буквы, а за тѣмъ и всего слова. Точно такъ же проходились и слѣдующія слова. Какъ отдѣльныя буквы, такъ и цѣлыя слова писались всегда по двойной строчной линіи. Изъ этого видно, что при обученіи письму Зельцзамъ уклонялся отъ пріемовъ Жакото, придерживаясь синтетическаго пути.

Благодаря рефератамъ, которые Зельцзамъ читалъ въ различныхъ учительскихъ собраніяхъ, рекомендованный имъ способъ обученія грамотѣ въ короткое время распространился по всей прусской Силезіи, а оттуда перешелъ и въ другія провинціи Пруссіи, вызвавъ въ то же время изданіе и новыхъ букварей или, выражаясь точнѣе, новыхъ текстовъ, между которыми встрѣчаются и дѣтскіе стишки и басенъки, предлагаемыя авторами какъ матерьялъ болѣе интересный для дѣтей и легко запоминаемый ими. Но вмѣстѣ съ Зельцзамомъ и его послѣдователями разработкою способа Жакото

занимались еще и многіе другіе педагоги, въ рукахъ которыхъ способъ этотъ значительно видоизмѣнился. Ища упрощенія его преимущественно въ текстѣ, нѣкоторые, какъ напр. училищный совѣтникъ *Граффундеръ* въ Эрфуртѣ, начали учить грамотѣ не по связнымъ статьямъ, а по отдѣльнымъ предложеніямъ, которыя были составлены и расположены такъ, что слова простыя по составу и болѣе легкія для разбора предшествовали сложнымъ и болѣе труднымъ. Понятно, что при такомъ подборѣ учебнаго матерьяла между сопоставленными предложеніями не могло быть какой-либо идейной связи; текстъ, слѣдовательно, становился безсодержательнымъ и утратилъ для учениковъ всякій интересъ. Поэтому другіе педагоги, дорожа этимъ интересомъ, сохранили связный текстъ, но употребляли его только какъ матерьялъ для упражненія учениковъ въ устномъ пересказѣ; для упражненія же въ чтеніи и выдѣленіи звуковъ брали изъ этого текста только отдѣльныя слова. Такимъ образомъ, не нарушая цѣлости текста, они еще болѣе упростили дѣло. Третьи, наконецъ, пришли къ тому заключенію, что цѣлесообразнѣе всего—черпать матерьялъ для грамоты изъ уроковъ *наглядnаго обученія*, служащаго со временъ Песталоцци фундаментомъ всего элементарнаго образованія въ германскихъ школахъ. На этихъ урокахъ—разсуждали они—дѣти знакомятся съ окружающимъ ихъ міромъ и научаются выражать свои мысли о разсматриваемыхъ ими предметахъ; названія этихъ предметовъ, представляютъ, поэтому, самый подходящій матерьялъ для первыхъ упражненій въ чтеніи и письмѣ. При этомъ и самый курсъ наглядnаго обученія, далеко еще не установившійся, будучи приведенъ въ связь съ обученіемъ грамотѣ, пріобрѣтетъ болѣе опредѣленный характеръ. Въ этомъ смыслѣ начальное обученіе разрабатывалось преимущественно въ первой городской школѣ въ Лейпцигѣ, подъ руководствомъ директора ея *Карла Фогеля*.

Въ 1834 по 1837 г. элементарный классъ этой школы находился въ вѣдѣніи учителя **Кремера**, который училъ по слѣдующему способу. Передъ учениками вывѣшивалась большая стѣн-

ная таблица съ 17-ю раскрашенными картинками такой величины, что ученики на нѣкоторомъ разстояніи могли различать изображенные на нихъ предметы. Предметы эти были слѣдующіе: на 1-ой картинкѣ: передъ мальчикомъ, по имени *Егоръ*, читающимъ книгу, стоитъ другой мальчикъ съ сумкою подъ мышкой: онъ зашелъ къ товарищу, чтобы вмѣстѣ съ нимъ отправиться въ школу, но остановился послушать интересный разсказъ, читаемый Егоромъ. На 2-ой картинкѣ: дѣвочка, по имени *Эмилія*, вяжетъ чулокъ и въ то же время наблюдаетъ за маленькой сестрой, играющей у ногъ ея. На 3 и 4-ой—*ежъ* и *заяцъ*, какъ представители четвероногихъ млекопитающихъ; на 5—8: *червякъ дождевой*, рыба—*карпъ*, птица—*филинъ*, насѣкомое—*оса съ гнѣздомъ*; на 9—12 растенія: *гвоздика*, *лилія*, *съменная коробочка* и *абрикосная косточка*; наконецъ, на картинкахъ 13—17 все произведенія искуственныя: *печь*, *шинель*, *ружье*, *музык. рожокъ* и *фортепіано*, за которымъ сидитъ дѣвочка, обращенная къ зрителю спиной, чтобы показать, что не она, а инструментъ составляетъ главный предметъ изображенія. Подъ каждою картинкою было напечатано крупнымъ шрифтомъ *названіе* главнаго предмета: подъ первою—*Егоръ*, подъ второю—*Эмилія* и т. д.

При составленіи этихъ картинокъ, исполненныхъ самимъ Кремеромъ, имѣлось въ виду удовлетворить преимущественно слѣдующимъ условіямъ: 1) чтобы изображенные предметы давали возможно разнообразный матерьялъ для бесѣдъ объ окружающемъ мірѣ; 2) чтобы въ названіяхъ предметовъ заключались всѣ простые членораздѣльные звуки, и каждый звукъ означался бы одною опредѣленною буквою; 3) чтобы названія эти могли служить для полнаго ознакомленія съ процесомъ чтенія, почему между ними встрѣчаются слова съ однимъ, двумя, тремя и болѣе слогами, съ удареніемъ на первомъ, второмъ и т. д. слогахъ, и слоги, состоящіе изъ одной, двухъ, трехъ и болѣе буквъ.

Уроки первый и второй посвящались общему обзору картинокъ. По вызову учителя ученики высказывались о томъ, что они видятъ на той или другой картинкѣ, при чемъ учи-

тель называлъ и объяснялъ въ немногихъ словахъ тѣ предметы, которые были непзвѣстны дѣтямъ. На третьемъ урокѣ учитель обращалъ вниманіе учениковъ на слова, напечатанныя подъ картинками. «Вотъ тутъ, подъ первою картинкою», говорилъ онъ, «напечатано имя мальчика, который читаетъ; какъ его зовутъ? Егоръ. А вотъ тутъ напечатано имя дѣвочки: *Эмилія*. Повторите первое слово, — второе. Подъ третьей картинкой напечатано: *сжъ*; это названіе животнаго, которое тутъ изображено». И т. д. За тѣмъ, когда ученики уже были въ состояніи назвать любое изъ указываемыхъ имъ словъ, начиналось обстоятельное разсмотрѣніе каждой отдѣльной картинки и велась бесѣда по поводу ея содержанія. Тутъ учитель имѣлъ случай сообщить дѣтямъ разсказъ, имѣющій какое-либо отношеніе къ разсмотрѣнному предмету, подходящее стихотвореніе, басню, пѣсеньку или т. п. Для лучшаго же уразумѣнія той или другой дѣятельности, приписываемой изображенному на картинѣ предмету (мальчику, дѣвочкѣ, животному), дѣятельность эта нерѣдко воспроизводилась въ лицахъ, помощью имѣвшихся у Кремера куколъ, чучелъ и моделей *). Въ заключеніе учитель чертилъ на классной доскѣ, въ контурѣ, одинъ изъ разсмотрѣнныхъ предметовъ, а ученики копировали, какъ умѣли, начерченное. Эти бесѣды по картинкамъ продолжались, каждый разъ, не долѣе получаса и чередовались съ обученіемъ грамотѣ, ариѳметикѣ и пѣнію.

Для упражненія учениковъ спеціяльно въ чтеніи и письмѣ

*) Куклы, по увѣренію Кремера, играли не маловажную роль и при исправленіи вновь поступившихъ учениковъ отъ дурныхъ привычекъ. «У многихъ дѣтей—разсказываетъ онъ—встрѣчается привычка сосать пальцы. Какъ только я замѣчу такого ученика, то, послѣ классовъ, по уходѣ всѣхъ учениковъ, беру куклу, извѣстную у насъ подъ именемъ Егора, сгибаю ей одну руку такъ, чтобы пальцы пришлись у рта, и ставлю ее на видномъ мѣстѣ; а на другое утро, входя въ классъ, когда уже всѣ ученики собрались, я съ удивленіемъ останавливаюсь передъ нею и говорю: «Что это съ тобой, Егорушка? Ты, кажется, пальцы сосешь? Прежде ты этого не дѣлалъ. Отъ кого же ты это перенялъ? Видѣлъ у кого нибудь?.. Дѣти оглядываются, но никого не находятъ, кто бы сосалъ пальцы; ибо мальчикъ, имѣющій эту привычку, живо вынулъ пальцы изо рта, такъ-какъ стыдится куклы болѣе, чѣмъ учителя.»

служили двѣ другія, такъ-наз. *чтебныя* таблицы, которыя заключали въ себѣ одни только названія вышеупомянутыхъ предметовъ, расположенныя въ такомъ порядкѣ: 1 Uhu (филинъ), 2. Hase (заецъ), 3. Ofen (печь), 4. Igel (ёжъ), 5. Lilie, 6. Georg, и т. д. На первой таблицѣ названія эти являлись въ двоякой формѣ: въ печатной и рукописной, и повторялись за тѣмъ еще разъ разложенными по слогамъ; на второй таблицѣ тѣ же слова были разложены по буквамъ, выставленнымъ въ концѣ таблицы еще разъ порознь, тремя рядами: въ первомъ ряду большія и малыя гласныя, во второмъ большія и малыя согласныя, въ третьемъ—варьянты буквъ (c, ph, v; y, ih и т. д.), не встрѣчавшіеся въ составѣ словъ.—Чтеніе и письмо по этимъ таблицамъ производились совершенно такъ, какъ у Жакото: сперва ученики читали и писали цѣлыя слова, а за тѣмъ разлагали слова на слоги, изъ которыхъ, въ свою очередь, выдѣлялись простые звуки, причемъ однако выдѣленіе гласнаго звука предшествовало всегда выдѣленію согласныхъ. Слово считалось вполнѣ изученнымъ, когда ученики въ состояніи были высказать о немъ слѣдующее (беремъ для примѣра слово Hase):

Я произношу все слово: Hase.
Я дѣлю его по слогамъ: Ha—se.
Я выдѣляю гласные звуки: a—e.
Я произношу звукораздѣльно: H'—a—s'—e, Hase.
Я ударяю на слогъ Ha: *Há*se.

Упражненія же въ письмѣ состояли въ изображеніи буквъ и слоговъ, въ списываніи слоговъ и словъ съ печатнаго и въ писаніи тѣхъ же словъ по диктанту.

По изученіи такимъ образомъ всѣхъ 17 названій или примѣрныхъ словъ, дальнѣйшее обученіе велось уже обычнымъ путемъ, по книгѣ для чтенія.

Преемникамъ Кремера, которыхъ съ 1837 по 1842 г. было нѣсколько, способъ его показался слишкомъ искуственнымъ и сложнымъ; поэтому они, при личномъ участіи директора, выработали постепенно другой, болѣе простой способъ, который и легъ въ основаніе «*Первой школьной книжки дитяти*» (Des Kindes erstes Schulbuch), изданной *Фогелемъ* въ

1843 году. Книжка эта, содержавшая 50 страничекъ самаго малаго формата, состояла вся изъ однихъ только рисунковъ, представлявшихъ самые обыденные предметы, какъ то: шляпа, крыша, изба, топоръ, труба, столъ, чашка, кровать, телѣга, кнутъ, печь, лѣстница, скамейка, лодка, окно, доска, бутылка, линейка, корзина, подсвѣчникъ и т. д. Всѣхъ предметовъ было 100; слѣд. на страницу приходилось по два предмета. Каждый предметъ былъ нарисованъ дважды: въ контурѣ и съ тушовкой (въ перспективѣ), и подъ каждымъ рисункомъ помѣщено названіе предмета: подъ контурнымъ рукописнымъ буквами, а подъ тушованнымъ—печатными. Въ «Краткомъ объясненіи плана и назначенія Первой школьной книжки», приложенномъ въ концѣ, авторъ говоритъ слѣдующее:

„Книжечка эта, которую читатель, на первый взглядъ, быть-можетъ и не различитъ отъ обыкновенныхъ илюстрованныхъ букварей, тѣмъ не менѣе выработана на основаніи многолѣтняго опыта дѣльныхъ, мыслящихъ и усердныхъ учителей, обучавшихъ въ лейпцигской городской школѣ. Она, слѣдовательно, испробована, прежде чѣмъ была выпущена въ свѣтъ, и нѣсколько сотъ дѣтей уже обучились по принятому въ ней способу съ замѣчательно хорошимъ успѣхомъ.

„Планъ, положенный въ основаніе этой книжки, имѣетъ ближайшею цѣлью—соединеніе первыхъ упражненій въ устной рѣчи и въ письмѣ съ первыми наглядными упражненіями, съ которыхъ должно начинаться обученіе въ каждой цѣлесообразно устроенной элементарной школѣ; дальнѣйшая же цѣль ея состоитъ въ вѣрной подготовкѣ ребенка къ правописанію, пріученіемъ его съ ранней поры смотрѣть на слово какъ на единое цѣлое. Но вмѣстѣ съ тѣмъ книжка эта назначена служить *первымъ даромъ*, преподносимымъ въ школѣ вновь поступающему ученику въ замѣнъ той сухой Азбуки, которая до сихъ поръ встрѣчала ребенка и пугала его своими черными, непонятными знаками. Въ доброе старое время букварн всегда украшались *картинками*; но такого рода буквари давно уже потеряли кредитъ въ глазахъ нашихъ педагоговъ. Разбирать причину этого здѣсь неумѣстно; замѣчу только,

что въ новѣйшее время *наглядность* обученія опять все болѣе и болѣе пріобрѣтаетъ право гражданства, ибо педагоги убѣдились, что только этимъ путемъ возбуждается въ ребенкѣ интересъ къ ученію и достигается ясное пониманіе. Этого взгляда придерживается и лейпцигская городская школа, полагая, что учитель, умѣющій показывать и объяснять картинки и разсказывать, очень скоро пріобрѣтаетъ любовь дѣтей, такъ-что они льнутъ къ нему, какъ пчелы къ цвѣтамъ. Поэтому первая книжка, которую мы даемъ дѣтямъ въ руки—книжка съ картинками, содержащая весь необходимый для первыхъ бесѣдъ съ ними матерьялъ. Способъ же обученія по этой книжкѣ слѣдующій: учитель рисуетъ означенный въ книгѣ предметъ въ возможно простыхъ очертаніяхъ, но въ большомъ размѣрѣ и явственно, на классной доскѣ, и именно на глазахъ учениковъ; ибо дѣти, пріучаясь къ какой-либо дѣятельности, подвигаются на это прежде всего инстинктомъ подражанія, и потому хотятъ *видѣть*, какъ что дѣлается. Хорошо также, если возможно, подлѣ рисунка ставить изображаемый имъ дѣйствительный предметъ, дабы увеличить интересъ и вниманіе дѣтей и уяснить имъ отношеніе рисунка къ тѣлу; въ книжкѣ дѣйствительный предметъ представленъ во второмъ, растушованномъ рисункѣ. — Окончивъ рисунокъ на классной доскѣ, учитель старается заинтересовать дѣтей изображеннымъ предметомъ, облекая его въ маленькій разсказъ и содѣйствуя къ уразумѣнію какъ всего разсказа, такъ и отдѣльныхъ частей его посредствомъ вопросовъ и отвѣтовъ; при этомъ дѣти должны пріучаться выражать каждый пріобрѣтенный ими результатъ въ полномъ и правильномъ предложеніи.—По достаточномъ ознакомленіи дѣтей съ предметомъ, учитель исполнитъ только ихъ собственное желаніе, приглашая ихъ нарисовать тотъ же предметъ на ихъ аспидныхъ доскахъ—кто какъ умѣетъ—одинъ, два и болѣе разъ, смотря по способности и охотѣ каждаго. Коль скоро это сдѣлано,—причемъ однако отнюдь не слѣдуетъ быть слишкомъ требовательнымъ, — учитель говоритъ ученикамъ, что всякій предметъ: домъ, шляпа, окно и т. п., можно не только нарисовать, но и *написать*, чѣмъ выигрывается много мѣста и времени. Такой „написанный домъ“ находится въ книгѣ подъ рисункомъ дома, и всякій человѣкъ, умѣющій читать, знаетъ, что это значитъ домъ, хотя бы и не видѣлъ рисунка. За тѣмъ учитель самъ пишетъ слово

на классной доскѣ и приглашаетъ дѣтей скопировать это слово такъ же, какъ они передъ тѣмъ скопировали изображеніе предмета. При этомъ онъ удивится, какъ скоро дѣти достигнутъ не только четкости, но и правильности письма уже на первыхъ урокахъ, тогда-какъ тѣ же дѣти, при прежнемъ способѣ обученія, по цѣлымъ мѣсяцамъ мучатся надъ отдѣльными буквами. Причина этого явленія кроется въ томъ, что слово имѣетъ для ребенка *содержаніе*, интересное для него именно вслѣдствіе предшествовавшей бесѣды; отдѣльная же буква, сама по себѣ мертвая, такого содержанія имѣть не можетъ. А что написанное слово, равно какъ и печатное, состоитъ изъ отдѣльныхъ буквъ, объ этомъ дѣти узнаютъ при обученіи за тѣмъ грамотѣ, для котораго учитель пользуется тѣми же словами. Тогда наступаетъ и настоящая пора начать собственно каллиграфическое обученіе письму, приводя буквы въ такъ-наз. генетическомъ порядкѣ; при этомъ однако слѣдуетъ продолжать и письмо цѣлыхъ словъ, въ которыхъ отдѣльныя буквы являются всегда въ связи.—Какое вліяніе вышеприведенная двоякая цѣль должна была имѣть на выборъ и распредѣленіе изображеній, легко пойметь всякій мыслящій учитель: нужно было начать съ возможно простыхъ и вмѣстѣ съ тѣмъ близкихъ ребенку физическихъ формъ и переходить постепенно къ болѣе сложнымъ: а это нерѣдко весьма затрудняло выборъ, такъ-какъ простыя тѣла не всегда обозначаются и простыми словами.“

Итакъ, по объясненію Фогеля, примѣненіе его «Первой школьной книжки» и помѣщенныхъ въ ней рисунковъ состоитъ въ слѣдующемъ:

I. Изображенный предметъ разсматривается и обсуждается.
II. Учитель сообщаетъ ученикамъ какой-нибудь разсказъ, относящійся къ разсмотрѣнному предмету.
III. Ученики рисуютъ этотъ предметъ на своихъ грифельныхъ доскахъ.
IV. Они пишутъ названіе этого предмета.
V. При обученіи спеціяльно грамотѣ названія предметовъ, т. е. слова, разлагаются на слоги и звуки, и

ученики упражняются въ письмѣ буквъ, соотвѣтствующихъ выдѣленнымъ звукамъ.

Ясно, что спецьяльныя упражненія въ чтеніи и письмѣ у Фогеля играютъ лишь второстепенную роль и вовсе не вліяли на выборъ предметовъ; болѣе всего онъ, повидимому, заботился о томъ, чтобы изображенные предметы съ ихъ названіями не представляли дѣтямъ слишкомъ большихъ трудностей относительно воспроизведенія. *)

Такимъ образомъ нѣмецкіе педагоги, принявшись за разработку аналитическаго способа обученія грамотѣ и начавъ съ Жакото, мало-помалу и незамѣтно приблизились къ способу Гедике,—съ тою конечно разницею, что они при упражненіяхъ своихъ ограничивались значительно меньшимъ числомъ словъ, и слова эти черпали изъ уроковъ наглядпаго обученія. Что же касается до картинокъ или илюстрацій къ такимъ словамъ, то опѣ имѣлись въ виду еще самимъ Гедике, какъ показываетъ слѣдующее мѣсто въ предисловіи къ его букварю: «Первоначально мы съ издателемъ имѣли намѣреніе къ каждой буквѣ приложить небольшую илюстрацію, въ которой бы были сгрупированы понятія всѣхъ существительныхъ именъ, помѣщенныхъ на соотвѣтствующей страницѣ, и слова первыхъ 30 страницъ подобраны мною от-

---

*) Вышеназванный учитель Кремеръ въ 1844 году началъ издавать дидактическое руководство, подъ заглавіемъ: Original-Werk über einen ganz neuen Unterrichtsgang. Heft I, Leipz g 1844. Hefte II & III. 1846. (Оригинальное сочиненіе о совершенно новомъ курсѣ обученія. Три выпуска, 1843—46 г.) Въ этомъ руководствѣ, содержащемъ весьма пространное описаніе вышеизложеннаго способа его, онъ обвиняетъ Фогеля въ плагіатѣ, т. е. въ томъ, что Фогель присвоилъ себѣ имъ, Кремеромъ, изобрѣтенный способъ. Но, не говоря о томъ, что Кремеръ нѣсколько лѣтъ работалъ подъ руководствомъ того же Фогеля, стоитъ только сравнить оба способа, чтобы убѣдиться, что между ними очень мало общаго. Къ тому же Кремеръ, оставивъ заведеніе въ 1837 году, имѣлъ полную возможность предупредить изданіе «Первой школьной книжки»; между-тѣмъ первый выпускъ его руководства появился въ 1844 году, когда книжка Фогеля вышла уже вторымъ изданіемъ, второй и третій выпуски напечатаны лишь въ 1846 году, а четвертый, т. е. окончаніе, равно какъ и стѣнныя таблицы его, такъ и остались неизданными.

части сообразно съ этою цѣлью. Что эти иллюстраціи принесли бы тутъ болѣе существенную пользу и облегчили бы изученіе грамоты гораздо болѣе, чѣмъ въ обычныхъ букваряхъ, гдѣ онѣ приложены не ради понятій и словъ, а лишь ради отдѣльныхъ буквъ,—это ясно, какъ день. Но отъ этой мысли намъ пришлось отказаться, такъ-какъ исполненіе политипажей искусными художниками потребовало весьма большихъ расходовъ, и за букварь пришлось бы назначить слишкомъ высокую цѣну.» Слѣдовательно, въ этомъ отношеніи, Фогель и его сотрудники ничего новаго не представили, а осуществили только то, что давнымъ давно задумано было ихъ соотечественникомъ. Поэтому нельзя не пожалѣть о томъ, что способъ Гедике не нашелъ непосредственныхъ воздѣлывателей; ибо въ такомъ случаѣ нѣмцы навѣрное пришли бы гораздо раньше къ тѣмъ результатамъ, которыхъ они достигли только, пройдя черезъ школу Жакото.

B. Аналитико-синтетическіе способы.

Всѣ упомянутыя въ предъидущей главѣ измѣненія, которымъ подвергся способъ Жакото въ рукахъ его нѣмецкихъ послѣдователей, не коснулись однако его основанія: основаніе это оставалось чисто аналитическимъ и вѣроятно сохранилось бы еще довольно долго, если бы самый способъ не появился какъ разъ въ то время, когда въ германскихъ школахъ уже упрочился, болѣе или менѣе, способъ письма-чтенія. Это обстоятельство имѣло на новый способъ такое сильное вліяніе, что въ концѣ концовъ существенно измѣнило его основной характеръ. Уже при первыхъ опытахъ примѣненія къ нему стали примѣшиваться привычные нѣмцамъ синтетическіе пріемы. Примѣсь эта, прежде всего, замѣчается при упражненіяхъ въ письмѣ; такъ напр. Зельцзамъ, который при обученіи чтенію строго придерживался аналитическаго способа, велъ письмо, какъ мы видѣли, синтетическимъ путемъ. За тѣмъ, когда текстъ, служившій для анализа, былъ

упрощенъ до крайнихъ предѣловъ, т. е. когда связная статья была замѣнена опредѣленнымъ числомъ отдѣльныхъ словъ, тѣ же синтетическіе пріемы стали вторгаться и въ обученіе чтенію. Разложеніе отдѣльныхъ словъ представляло столь скудный матерьялъ для ознакомленія учениковъ со слоговымъ составомъ языка, что преподаватели невольно должны были, по выдѣленіи извѣстнаго числа гласныхъ и согласныхъ звуковъ, прибѣгать къ составленію изъ нихъ новыхъ слоговъ и словъ. Такимъ путемъ, постепенно, анализъ и синтезъ стали все чаще чередоваться и, вступая между собою въ различныя комбинаціи, дали начало такъ-наз. *аналитико-синтетическимъ способамъ*, первообразами которыхъ могутъ считаться слѣдующіе два способа.

1. Способъ Томаса и К°. Въ 1848 году въ Лейпцигѣ вышелъ букварь, составленный 5-ю учителями и носящій слѣдующее заглавіе: Lese-und Schreibfibel für Elementarklassen. Nach der analytisch-synthetischen Lesemethode (Букварь для чтенія и письма въ элементарныхъ классахъ. По аналитико-синтетическому способу). Къ этому букварю одинъ изъ авторовъ, *Люи Томасъ*, написалъ и издалъ руководство, подъ заглавіемъ: Der Elementarunterricht im Lesen und Rechtschreiben nach den Grundsätzen Jacotot's. Eine Anweisung für Lehrer. (Элементарное обученіе чтенію и правописанію по принципамъ Жакото. Наставленіе для учителей.)

Букварь, по составу своему, очень похожъ на «Первую школьную книжку» Фогеля, но предметы нарисованы только въ контурѣ, выборъ ихъ нѣсколько иной и число болѣе ограничено: въ первыхъ 13 изданіяхъ ихъ было 34, а въ 14-омъ, вышедшемъ въ 1855 году, и во всѣхъ слѣдующихъ—43. Названіе каждаго предмета представлено двояко: печатными буквами и рукописными, а подъ нимъ помѣщены еще и составныя части его, т. е. буквы и слоги, на которыя оно можетъ быть разложено. Какъ въ книжкѣ Фогеля, такъ и въ этомъ букварѣ никакой идейной связи между изображенными предметами нѣтъ; при выборѣ ихъ авторы, очевидно, принимали въ соображеніе только названія предметовъ, т. е. за-

ботились лишь о томъ, чтобы въ составъ этихъ названій вошли всѣ большія и малыя буквы нѣмецкаго алфавита и наиччаще встрѣчающіеся въ словахъ слоги и буквенныя сочетанія.

Курсъ обученія раздѣленъ на два концентрическихъ круга, имѣющихъ цѣлью: 1-ый — *выдѣленіе звуковъ и главнѣйшихъ ихъ сочетаній*, 2-ой — *образованіе новыхъ словъ и примѣненіе ихъ въ небольшихъ предложеніяхъ.*

Учебныя занятія перваго круга слѣдующія:

1) Бесѣда объ изображенномъ предметѣ (*урокъ наглядваго обученія*). Описаніе предмета, опредѣленіе составныхъ его частей; отправленія его или употребленіе, и т. д. Сообщеніе подходящаго разсказа или стихотворенія. Рисованіе предмета.

2) Бесѣда о названіи разсмотрѣннаго предмета (*урокъ чтенія*). Печатное слово, произношеніе его; разложеніе устнаго слова на звуковые элементы; отысканіе въ печатномъ словѣ буквъ, соотвѣтствующихъ выдѣленнымъ звукамъ; разложеніе его на буквы и слоги, и обратное соединеніе ихъ въ слово.

3) Ознакомленіе съ названіемъ предмета въ рукописи (*урокъ письма*). Показываніе того же слова въ рукописи; разложеніе его на буквы; сравненіе рукописныхъ буквъ съ печатными. Письмо буквъ и слоговъ; письмо всего слова.

Для лучшаго уясненія дѣла приведемъ вкратцѣ примѣръ первыхъ уроковъ, взявъ для этого первый предметъ, изображенный въ букварѣ, именно *рыбу*.

1. (*Урокъ наглядваго обученія*). Послѣ того, какъ ученики раскрыли букварь на первой страницѣ, учитель спрашиваетъ: «Что нарисовано вверху? Рыба. — Что это такое — рыба? Рыба—звѣрь,—тварь,—животное.—Да, рыба животное, потому-что она одарена жизнью, живетъ. А гдѣ живетъ рыба? Въ водѣ. Такъ; рыба живетъ въ водѣ. Повторите это. (Всѣ предложенія, формулируемыя учителемъ, повторяются, по вызову, какъ отдѣльными учениками, такъ и всѣми вмѣстѣ—хо-

ромъ.) Что у рыбы впереди? Голова.—А назади? Хвостъ. А между головой и хвостомъ что? (Дѣти молчатъ.) Это туловище. Какъ же называется средняя часть тѣла?—Слѣд. тѣло рыбы состоитъ изъ сколькихъ частей?—Назовите ихъ.—А чего нѣтъ у рыбы? Ногъ.—Да, у рыбы нѣтъ ногъ. А это что такое? (Указываетъ на плавники; дѣти не знаютъ.) Это плавники. Сколько ихъ у рыбы на рисункѣ? Три. — Такъ; на спинѣ одинъ — это спинной плавникъ. А внизу на груди и на брюшкѣ мы видимъ также по одному только плавнику; но ихъ собственно по два: на брюшкѣ два и на груди два, по одному съ каждой стороны. На рисункѣ же мы видимъ только одну сторону рыбы. Какъ вы думаете, для чего служатъ рыбѣ плавники?— Они служатъ ей для передвиженія; при помощи плавниковъ рыба плаваетъ. Теперь скажите, нужны ли рыбѣ ноги? Не нужны. — А еслибъ она выплыла на берегъ, на сушу, какъ бы она стала передвигаться? Рыба на сушѣ жить не можетъ.—Почему вы это знаете?—Видѣли ли вы рыбу у себя дома? — Для чего приносятъ вамъ рыбу на домъ? — Такъ, рыба служитъ намъ въ пищу. Рыбы бываютъ различныя: различной величины и различнаго вида; поэтому у нихъ и различныя названія. Кто знаетъ, какихъ рыбъ чаще всего привозятъ на рынокъ для продажи? (Ершей, окуней, лещей, щукъ). А не видалъ ли кто-нибудь изъ васъ очень красивыхъ маленькихъ рыбъ, которыхъ держатъ въ стеклянныхъ сосудахъ? Я видѣлъ: золотыя рыбки.—Такъ; ихъ называютъ золотыми рыбками, хотя онѣ собственно не золотистаго, а красноватаго цвѣта. А какого цвѣта обыкновенная рыба? Она сѣрая и бѣлая.—Да, спинка у большинства рыбъ темно-сѣрая, часто даже синеватая, а вся остальная часть тѣла, кромѣ плавниковъ, бѣлая, блестящая, какъ серебро, серебристая. Отчего рыба такъ блеститъ? — Чѣмъ покрыто тѣло ея? Чешуей. — Кто изъ васъ видѣлъ отдѣльныя рыбьи чешуйки? — Гдѣ?—Какой же видъ имѣетъ отдѣльная чешуйка и какъ чешуя вообще покрываетъ тѣло рыбы?» И т. д.

По окончаніи бесѣды, которая можетъ быть еще дополнена сообщеніемъ какого-нибудь подходящаго разсказа или стихотворенія, учитель рисуетъ контуръ рыбы на классной

доскѣ и приглашаетъ учениковъ скопировать нарисованное, показавъ имъ предварительно нѣсколько разъ, какъ приняться за дѣло.

2. (*Урокъ чтенія.*) Учитель объясняетъ дѣтямъ, что какъ всякій видимый предметъ можетъ быть нарисованъ, такъ и названія предметовъ могутъ быть представлены видимо для глаза посредствомъ извѣстныхъ фигуръ, и въ доказательство выставляетъ на классной доскѣ печатное слово Fisch (нѣмецкое названіе рыбы), говоря: «Вотъ эти фигуры означаютъ Fisch; но это знаетъ только тотъ, кто умѣетъ читать. Начнемъ же и мы учиться читать. Чѣмъ мы говоримъ? Ртомъ. —Такъ; но что мы произносимъ, когда говоримъ? Слова. —Слѣд. мы говоримъ словами. Каждое громко сказанное слово мы можемъ слышать, и понимаемъ, что оно означаетъ. Что означаетъ слово Fisch? Слово Fisch означаетъ извѣстное животное, которое живетъ въ водѣ. Слушайте теперь, какъ я произнесу это слово (произноситъ протяжно, но слитно): *ффиишшш* *). Произнесите это слово точно такъ же. (Произноситъ слово вторично съ разстановкой:) *ффф—ии—ишшш.*

Сколько частей въ словѣ Fisch? Три. (Еслибы не послѣдовало этого отвѣта, то учитель произноситъ слово еще разъ, и каждый звукъ сопровождаетъ ударомъ по столу.) Итакъ въ словѣ Fisch слышатся три различныя части или три *звука.* Какой первый звукъ?—Какой второй?—Третій? (Переспрашивается нѣсколько разъ.) Какъ слово Fisch, такъ и всякое другое слово, которое мы произнесемъ, состоитъ изъ звуковъ. Для этихъ звуковъ умные люди придумали особые знаки, или *буквы.* У насъ на классной доскѣ изъ такихъ знаковъ составлено слово Fisch?—Сколько звуковъ въ словѣ Fisch?—Сколько же нужно знаковъ для этихъ трехъ звуковъ? (Разставляетъ слово по буквамъ: F i sch.) Первая буква означаетъ звукъ—какой? Фф.—Вторая звучитъ какъ? Ии.—А третья, сложная буква произносится...? Шш.—Такой-то, выйди къ

*) Дуга подъ каждою парою буквъ означаетъ, что буквы эти составляютъ одинъ протяжный звукъ.

доскѣ и покажи мнѣ букву i.—Теперь покажи мнѣ букву для звука *фф*.—А теперь покажи букву, которая значитъ *ши*.» И т. д.

Послѣ этого, для упражненія въ чтеніи, на классной доскѣ выставляется слѣдующій рядъ буквъ и буквенныхъ сочетаній: i isch sch F Fi Fisch. То же самое дѣти потомъ читаютъ въ букварѣ.

3. (*Урокъ письма.*) Выставивъ на классной доскѣ печатное слово Fisch, учитель объясняетъ, что въ такомъ видѣ слово это встрѣчается только въ книгахъ: «слово Fisch составлено тутъ изъ *печатныхъ* буквъ; прежде и писали такими буквами, но потомъ придумали другія, болѣе удобныя для письма. Такими болѣе удобными буквами я теперь напишу слово Fisch; смотрите на доску.» Написавъ слово рукописью, онъ вызываетъ нѣсколькихъ учениковъ, по очереди, къ доскѣ и заставляетъ ихъ показать буквы i, F, sch то въ печатномъ, то въ рукописномъ словѣ, а за тѣмъ выставляетъ опять вышеприведенный рядъ печатныхъ буквъ и сочетаній (i, isch, sch, F, Fi, Fisch) и подъ ними пишетъ соотвѣтствующія рукописныя буквы; ученики же, по сравненіи тѣхъ и другихъ, упражняются въ письмѣ послѣдняго ряда и потомъ читаютъ то, что сами написали. Въ заключеніе имъ задается еще самостоятельная работа: написать то же самое нѣсколько разъ по букварю.

По изученіи дѣтьми, указаннымъ путемъ, всѣхъ изображеній и ихъ названій, производится общее повтореніе, т. е. дѣти упражняются въ чтеніи и письмѣ тѣхъ же словъ, которыя съ этою цѣлью напечатаны еще разъ въ алфавитномъ порядкѣ на 15-й страницѣ букваря. Убѣдившись, что ученики усвоили всѣ буквы, большія и малыя, печатныя и рукописныя, учитель переходитъ къ упражненіямъ второго круга, т. е. къ чтенію и письму такихъ словъ, которыя по составу своему сходны съ изученными. Слова эти собраны въ букварѣ по группамъ, изъ которыхъ каждая начинается съ знакомаго ученикамъ слова и оканчивается нѣсколькими предложеніями; такъ напр. первая группа начинается со слова Fisch, а за нимъ слѣдуютъ: Wisch, Tisch, Tische, Tasche,

Tusche, Tausch, tauschen, täuschen. naschen, waschen, Asche, scheu. schön. schon, Schein, Fisch, fischen, Schiff, schiffen, schaffen, Schaf, Schäfer, schief.

Послѣ этого идутъ предложенія: Der Tisch ist hoch.—Die Tasche ist weit.—Wische dich ab.—Nasche nicht, das ist nicht schön. II т. п.

Подъ названіемъ четвертой картинки, именно подъ словомъ Mond (луна), помѣщены:

Mund, Bund, Hund, Hunde, Hand, Wand, Wände, Kind. Kinder, hindern, hundert, anders, ändern, и т. д.

Изъ приведенныхъ примѣровъ видно, что ознакомленіе дѣтей съ процесомъ чтенія основано тутъ на постепенномъ измѣненіи состава изученнаго слова. Понятно, что, прежде чѣмъ приступить къ чтенію по книгѣ, всѣ эти измѣненія демонстрируются на классной доскѣ посредствомъ подвижныхъ буквъ. Выставивъ напр. знакомое ученикамъ слово Fisch, учитель замѣняетъ букву F буквою W, за тѣмъ буквою T; къ слову Tisch прибавляетъ окончаніе e, потомъ замѣняетъ гласную *i* послѣдовательно гласными *a*, *u*, *au* и т. д., приглашая учениковъ, при каждой замѣнѣ, прочесть вновь образовавшееся слово. Послѣ прочтенія же этихъ словъ по книгѣ, ученики списываютъ ихъ и наконецъ снова читаютъ по своей рукописи.

Въ вышеприведенномъ руководствѣ Томаса: Der Elementarunterricht, слова, положенныя въ основу обученія, названы *нормальными*, т. е. примѣрными; поэтому и самый способъ получилъ названіе *способа нормальныхъ словъ*.

2. Способъ Бёме. Преподаватель методики при женской учительской семинаріи (Augustaschule) въ Берлинѣ, *А Бёме*, бывшій долгое время приверженцемъ синтетическаго способа письма-чтенія, съ 1843 года сдѣлался ревностнымъ поборникомъ новой лейпцигской методы. Посѣтивъ въ упомянутомъ году школу Фогеля и убѣдившись въ превосходствѣ примѣнявшагося въ ней способа, онъ принялся за систематическую его разработку и въ 1847 году издалъ слѣдующія двѣ книги: 1) Bilder-Fibel, für den vereinigten Sprech-Zeichen-Schreib- und Leseunterricht, nach des Kindes erstem Schulbuch von Dr.

Vogel bearbeitet. Berlin 1847. (Картинный букварь для соединеннаго обученія устной рѣчи, рисованію, письму и чтенію, составленный по Первой школьной книжкѣ Фогеля.) 2) Anleitung zum Gebrauch der Bilder-Fibel für den vereinigten Sprech-Zeichen-Schreib- und Leseunterricht. Berlin 1847. (Руководство къ употребленію Картиннаго букваря для соед. обученія устной рѣчи, рисованію, письму и чтенію.)

Предметовъ, служащихъ основаніемъ для обученія, у Бёме всего 16; изъ нихъ первые девять означаются словами односложными, а остальные семь двусложными. При выборѣ и распредѣленіи этихъ «нормальныхъ словъ» авторъ имѣлъ въ виду: а) строго постепенное сообщеніе звуковъ и ихъ знаковъ, дабы дѣтямъ легче было усвоить ихъ; б) избѣжаніе, въ началѣ, согласныхъ сочетаній, дабы облегчить разложеніе словъ; в) избѣжаніе нѣмыхъ буквъ, встрѣчающихся весьма часто въ нѣмецкихъ словахъ и затрудняющихъ новичковъ въ чтеніи; г) возможность составлять новыя слова изъ звуковъ, входящихъ въ составъ первыхъ двухъ или трехъ нормальныхъ словъ.

Ходъ упражненій, употребляемыхъ при этомъ способѣ, слѣдующій:

Учитель рисуетъ предметъ на классной доскѣ; а если возможно, то показываетъ его и въ натурѣ. За тѣмъ заводитъ съ учениками:

1) БЕСѢДУ О ПРЕДМЕТѢ, который разсматривается по признакамъ и составнымъ частямъ, а потомъ сравнивается съ другими сходными съ нимъ предметами. Тутъ, стало-быть, преслѣдуется та же цѣль, что и на урокѣ такъ-наз. *наглядnаго обученія*, которое, по мнѣнію автора, можетъ приносить дѣйствительную пользу только въ такомъ случаѣ, если оно первоначально ограничивается разсмотрѣніемъ *единичныхъ* предметовъ.

Бесѣдою въ дѣтяхъ возбужденъ интересъ къ изображенному предмету и вмѣстѣ съ тѣмъ обращено вниманіе ихъ на слово, помѣщенное подъ изображеніемъ. Той же цѣли служитъ и

2) РИСОВЫВАНЬЕ ПРЕДМЕТА. Что при этомъ не

имѣется въ виду сколько-нибудь точное воспроизведеніе оригинала, разумѣется само собою; но для возбужденія возможно большаго интереса къ предмету, необходимо воспользоваться и проявляющеюся въ дѣтяхъ склонностью къ рисованію. Пусть каждый ребенокъ изобразитъ предметъ, какъ съумѣетъ; фантазія его поможетъ ему и въ самой несовершенной копіи узнать первообразъ ея.

3) Копировка слова. Послѣ того, какъ предметъ разсмотрѣнъ, обсужденъ и срисованъ дѣтьми, учитель пишетъ на классной доскѣ, возможно крупными буквами, названіе предмета. Прежде всего необходимо, чтобы дѣти восприняли слово въ общемъ его начертаніи, какъ *единое цѣлое*, а потомъ уже они могутъ познакомиться и съ отдѣльными частями его (съ буквами и элементами ихъ).

Для облегченія дѣтямъ приступа къ письму, авторъ предлагаетъ слѣдующій испытанный имъ подготовительный пріемъ: учитель обводитъ палкою медленно отдѣльныя черты слова, написаннаго на классной доскѣ, и велитъ дѣтямъ слѣдить сперва одними глазами, а за тѣмъ и указательнымъ пальцемъ правой руки за движеніями палки и въ то же время описывать ихъ, т. е. говорить, куда направляется конецъ палки. Это *писаніе въ воздухъ* повторяется нѣсколько разъ. Потомъ дѣти обводятъ грифелемъ и всѣ черты того же рукописнаго слова въ букварѣ и послѣ этого уже пытаются скопировать его. Чтобы не затруднять дѣтей письмомъ болѣе сложныхъ формъ прописной буквы, съ которой начинаются всѣ существительныя имена на нѣмецкомъ языкѣ, авторъ изобразилъ всѣ нормальныя слова исключительно строчными буквами. Такимъ образомъ письмо цѣлыхъ словъ дѣйствительно не представляетъ дѣтямъ особенной трудности.

Воспроизводя написанное слово черту за чертою, дѣти конечно догадываются, что оно составлено изъ частей, въ чемъ они скоро и убѣдятся; но прежде необходимо довести до ихъ сознанія, что и слышимое, устное слово состоитъ изъ отдѣльныхъ частей. Поэтому за письмомъ слова слѣдуетъ

4) Разложеніе устнаго слова на входящіе въ его составъ простые звуки. Упражненіе это, по

взгляду автора, чрезвычайно важно; имъ существенно обусловливается успѣхъ ученія. Безъ этого упражненія ребенокъ долго не будетъ въ состояніи данные ему отдѣльные звуки соединить въ связное слово. Хотя неоднократнымъ повторе-піемъ однихъ и тѣхъ же подсказываемыхъ звукосочетаній онъ также можетъ быть пріученъ къ сливанію звуковъ, но путь, посредствомъ разложенія слова довести ребенка до сознанія, какимъ образомъ выдѣленные имъ звуки снова соединяются въ слово, гораздо естественнѣе, такъ-какъ приводитъ его самостоятельно къ тому результату, котораго иначе онъ достигаетъ только подражаніемъ. Лучшій пріемъ для разложенія слѣдующій: произнося слово громко и явственно, учитель отмѣчаетъ съ особенною силою голоса тотъ звукъ, который требуется выдѣлить.

Познакомившись со всѣми звуками даннаго устнаго слова, ученики приступаютъ

5) къ разложенію написаннаго слова на буквы. Написавъ слово на классной доскѣ и стеревъ волосныя черты, соединяющія отдѣльныя буквы, учитель приглашаетъ дѣтей отыскать соотвѣтствующій каждому выдѣленному звуку письменный знакъ, форму котораго ученики закрѣпляютъ затѣмъ въ памяти посредствомъ письма. Позднѣе же, по изученіи нѣсколькихъ нормальныхъ словъ, учитель можетъ написать всѣ извѣстныя уже буквы въ любомъ порядкѣ и распрашивать дѣтей, въ какомъ словѣ онѣ встрѣчаются, и гдѣ именно: въ началѣ, въ срединѣ или въ концѣ слова. Такимъ образомъ *каждое изученное слово букваря становится представителемъ одного или нѣсколькихъ звуковъ*; если ребенокъ не можетъ назвать какую-либо букву, то форма ея напоминаетъ ему слово, въ которой эта буква встрѣчается, а мѣсто ея въ словѣ, въ свою очередь, напоминаетъ ему ея звукъ. Къ этому позднѣйшему упражненію непосредственно примыкаетъ

6) составленіе новыхъ словъ изъ знакомыхъ уже ученикамъ звуковъ и буквъ. При этомъ учитель пользуется обыкновенно слѣдующимъ пріемомъ: назвавъ слово и убѣдившись, что дѣти понимаютъ его зна-

ченіе, онъ заставляетъ ихъ разложить его на элементы, что̀ исполняется тотчасъ же безъ всякаго затрудненія, такъ-какъ въ составъ слова входятъ все знакомые уже звуки. За тѣмъ учитель пишетъ то же слово на классной доскѣ подъ диктовку учениковъ, т. е. они подсказываютъ ему подъ рядъ всѣ буквы слова, которое онъ намѣренъ написать. Когда такимъ образомъ разобрано и написано нѣсколько новыхъ словъ, ученики читаютъ ихъ и въ заключеніе списываютъ. По истеченіи нѣкотораго времени учитель можетъ и не предпосылать устнаго разложенія слова, а, назвавъ его, тотчасъ же приступаетъ къ написанію подъ диктовку дѣтей. Для возбужденія же возможно большаго вниманія и провѣрки знанія, авторъ предлагаетъ употреблять иногда еще такой пріемъ: учитель пишетъ на классной доскѣ знакомую дѣтямъ букву и говоритъ: угадайте, какое слово я хочу написать; ученики называютъ всѣ знакомыя имъ слова, начинающіяся съ написанной буквы. Учитель приписываетъ вторую букву, и ученики снова называютъ слова, первый слогъ которыхъ тожественъ съ написаннымъ; наконецъ онъ прибавляетъ еще одну или двѣ буквы, образующія вмѣстѣ съ предъидущими, противъ ожиданія дѣтей, новое слово. Такимъ образомъ *каждое нормалное слово букваря становится представителемъ особой степени обученія.*

7) Знакомство съ печатнымъ шрифтомъ. Такъ-какъ авторъ знакомитъ дѣтей съ общеупотребительнымъ въ Германіи готическимъ письмомъ, рукописныя буквы котораго значительно разнятся отъ печатныхъ, то и приступаетъ къ сообщенію послѣднихъ лишь по изученіи третьяго нормальнаго слова. Но тутъ же онъ замѣчаетъ, что еслибъ отъ него зависѣло начать обученіе съ латинскаго письма, то онъ съ перваго же урока сталъ бы знакомить дѣтей какъ съ рукописными, такъ и съ печатными буквами; ибо тѣ и другія, большею частію, почти тожественны по своей формѣ. Пріемъ сообщенія печатныхъ буквъ слѣдующій: подъ нормальнымъ словомъ, изображеннымъ на классной доскѣ рукописью, выставляется то же слово печатными буквами, и каждая печатная буква сравнивается съ соотвѣтствующею ру-

конисною, т. е. ученики указываютъ на сходство и различіе составныхъ частей той и другой буквы.

Въ дополненіе къ первому упражненію, т. е. къ *бесѣдѣ о предметѣ*, авторъ рекомендуетъ еще слѣдующія второстепенныя упражненія, которыми въ ученикахъ возбуждается еще большій интересъ къ предмету и вообще значительно оживляется обученіе:

8) Задаваніе и рѣшеніе загадки на разсмотрѣнный предметъ.

9) Сообщеніе разсказа или небольшого стихотворенія, въ которомъ разсмотрѣнный предметъ играетъ главную роль. Сообщенный разсказъ даетъ поводъ къ упражненію дѣтей въ связномъ пересказѣ, а стишокъ тутъ же заучивается наизусть — со словъ учителя.

10) Распѣваніе заученнаго стишка на какой-нибудь легкій мотивъ (первыя упражненія въ пѣніи по слуху).

Пригодный для этихъ трехъ упражненій матерьялъ данъ авторомъ частію въ самомъ букварѣ, частію же въ его руководствѣ для учителей.

Объяснивъ обстоятельно всѣ упражненія, производимыя при этомъ способѣ, онъ, въ заключеніе, перечисляетъ еще вкратцѣ, по пунктамъ, всѣ достоинства способа, состоящія, по его мнѣнію, въ слѣдующемъ:

1) Ребенокъ знакомится со *всѣми членораздѣльными звуками языка постепенно*, безъ затрудненія, выдѣляя ихъ изъ понятнаго цѣлаго, т. е. изъ знакомыхъ ему словъ, и при этомъ научается не только разлагать слова на ихъ элементы, но и соединять эти элементы снова въ слова.

2) На немногихъ примѣрныхъ словахъ онъ научается *читать*.

3) Научается *правильно и связно говорить*.

4) Упражняясь въ рисованіи, онъ *изощряетъ глазъ и руку*.

5) Научается *писать*.

6) *Заинтересовывается* какъ самымъ *предметомъ*, такъ и *обученіемъ* вообще.

7) Совмѣстными упражненіями въ чтеніи, письмѣ, разговорѣ и рисованіи силы ребенка концентрируются.

8) Вслѣдствіе *большого разнообразія въ пріемахъ* обученіе не утомляетъ ни ученика, ни учителя.

9) *Способъ*, при весьма незначительныхъ видоизмѣненіяхъ, *примѣнимъ повсюду.*

10) *Пробѣлы въ знаніи*, причиняемые частыми манкировками, *менѣе чувствительны*, такъ-какъ посредствомъ повторенія однихъ только нормальныхъ словъ легко восполняются.

11) Ребенокъ *развивается свободно и самостоятельно*, такъ-какъ постоянно побуждается къ самодѣятельности.

12) Основаніемъ всего способа служитъ *наглядность.*

Сравнивая оба изложенные нами способа, нельзя не замѣтить, что у Бёме, не смотря на незначительное число нормальныхъ словъ, соблюдена гораздо бо́льшая постепенность перехода отъ легкаго къ трудному какъ въ чтеніи, такъ и въ письмѣ, чѣмъ у Томаса, и что всѣ упражненія, логически вытекая одно изъ другого, находятся между собой въ тѣсной связи и систематически ведутъ къ предположенной цѣли. Поэтому нисколько не удивительно, что послѣ такой разработки аналитико-синтетическій способъ повсюду находилъ ревностныхъ поборниковъ и воздѣлывателей. Но все-таки отнюдь нельзя было ожидать быстраго и особенно сильнаго его распространенія—въ виду укоренившагося въ Германіи синтетическаго способа письма-чтенія. А между тѣмъ въ настоящее время способъ нормальныхъ словъ сдѣлался положительно господствующимъ въ германскихъ школахъ и, кромѣ того, проникъ въ Австрію, Швейцарію и даже въ нѣмецкія колоніи Сѣв. Америки. «Аналитико-синтетическій способъ нормальныхъ словъ», говоритъ директоръ семинаріи въ Цюрихѣ, *Рюэгъ*, въ своемъ офиціальномъ отзывѣ (1876 г.) объ этомъ способѣ, «успѣлъ въ теченіе 30 лѣтъ вполнѣ или отчасти обратить въ свою пользу самыхъ ярыхъ противниковъ и достигнуть такого всеобщаго признанія, что нынѣ какъ въ Берлинѣ, такъ и въ Вѣнѣ онъ совершенно овладѣлъ первоначальнымъ обученіемъ. Поэтому и намъ швейцарцамъ нельзя не обратить должнаго вниманія на этотъ способъ, который во всякомъ случаѣ зиждется на вѣрномъ принципѣ.»— Просматривая каталогъ нѣмецкихъ книгъ, вышедшихъ съ

1847 по 1877 г., мы насчитали 44 букваря, составленныхъ различными авторами по этому способу, и 20 спецьяльныхъ руководствъ къ обученію по тому же способу. Изъ нихъ мы перечислимъ здѣсь только слѣдующіе 10, имѣвшіе наибольшее число изданій:

1) *Букварь Томаса и Комп.*, въ Лейпцигѣ, имѣлъ съ 1848 по 1885 г. 70 изданій.

2) *Букварь Бёме*, въ Берлинѣ, имѣлъ съ 1847 по 1886 г. 68 изданій и распространенъ въ числѣ 300 тысячъ экземпляровъ. *)

3) *Букварь Шлимбаха и Кера*, въ Готѣ, имѣлъ съ 1866 по 1884 г. 37 изданій и распространенъ въ числѣ 250 тысячъ экземпляровъ.

4) *Букварь Рунквица*, въ Альтенбургѣ, имѣлъ съ 1867 по 1886 г. 19 изданій.

5) *Букварь Клоувелля*, въ Лейпцигѣ, имѣлъ съ 1869 по 1882 годъ 21 изданіе.

6) *Букварь Маршалля*, въ Мюнхенѣ, имѣлъ съ 1870 по 1881 годъ 31 изданіе.

7) *Букварь Фехнера*, въ Берлинѣ, имѣлъ съ 1870 по 1885 годъ 28 изданій.

8) *Букварь Юттинга*, въ Эрфуртѣ, имѣлъ съ 1870 по 1885 г. 28 изданій.

9) *Букварь Фровирта и Фельнера*, въ Вѣнѣ, имѣлъ съ 1872 по 1885 г. 62 изданія.

10) *Букварь Рюэгга*, въ Цюрихѣ, имѣлъ съ 1877 по 1885 г. 29 изданій.

Всѣ эти букварн различаются между собой только неодинаковымъ числомъ нормальныхъ словъ и своеобразнымъ ихъ подборомъ и распредѣленіемъ; а обученіе по нимъ, объясненное въ сопровождающемъ каждый букварь особомъ руковод-

---

*) Трудъ *Беме*, хотя и вышелъ цѣлымъ годомъ раньше труда Томаса и К°, сдѣлался извѣстнымъ гораздо позже, благодаря тому прискорбному обстоятельству, что распространенію его всячески старался препятствовать дов. извѣстный въ свое время училищный совѣтникъ *Отто Шульцъ*, авторъ илюстрованнаго букваря по звуковому способу, употреблявшагося по 1849 г. почти во всѣхъ элементарныхъ школахъ Берлина.

ствѣ, разнится, какъ мы увидимъ ниже, бо́льшимъ или меньшимъ видоизмѣненіемъ вышеописанныхъ нами упражненій.

Необычайнымъ успѣхомъ своимъ способъ нормальныхъ словъ, понятно, навлекъ на себя со стороны защитниковъ синтетическаго способа письма-чтенія сильныя нападки, продолжавшіяся болѣе десяти лѣтъ (съ 1867 по 1879 г.). Цѣлымъ рядомъ критическихъ статей, помѣщенныхъ отчасти въ различныхъ педагогическихъ журналахъ, отчасти въ новыхъ изданіяхъ руководствъ къ обученію письму-чтенію, противники старались доказывать совершенную несостоятельность способа, претендующаго на небывалую концентрацію начальныхъ учебныхъ предметовъ. Такъ-какъ сужденія о предметѣ, хотя и пристрастныя, но касающіяся болѣе или менѣе всѣхъ сторонъ его, даютъ читателю возможность глубже вникнуть въ суть дѣла и ближе познакомиться какъ съ достоинствами, такъ и съ недостатками способа: то мы представимъ здѣсь сводъ главнѣйшихъ возраженій на него, разумѣется, съ оцѣнкою ихъ за тѣмъ и съ нашей стороны.

1. Главное достоинство способа нормальныхъ словъ многіе видятъ въ томъ, что имъ будто бы «достигается *концентрація* начальныхъ учебныхъ предметовъ, въ лучшемъ смыслѣ этого слова: наглядное обученіе самымъ тѣснымъ образомъ связано съ рисованіемъ, письмомъ, чтеніемъ, упражненіями въ устной рѣчи и пѣніемъ. Дѣти рисуютъ только то, съ чѣмъ они предварительно хорошо ознакомились,—читаютъ только то, что писали, и, на оборотъ, пишутъ только то, что поняли и читали; при наглядномъ обученіи всѣ вопросы относятся только къ разсматриваемому предмету, а при письмѣ и чтеніи всѣ упражненія сосредоточиваются на названіи этого предмета». Но такой взглядъ на дѣло совершенно невѣренъ; именно съ точки зрѣнія концентраціи учебныхъ предметовъ способъ этотъ не выдерживаетъ и самой поверхностной критики. Такъ напр. наглядное обученіе, составляющее фундаментъ всего элементарнаго образованія, играетъ въ немъ самую жалкую роль; ибо оно состоитъ въ ознакомленіи учениковъ лишь съ тѣми предметами, названія которыхъ служатъ матерьяломъ для обученія письму и чтенію, и въ томъ

порядкѣ, въ какомъ названія эти, или нормальныя слова, разбираются на урокахъ грамоты. Подборъ же и распредѣленіе этихъ словъ сдѣланы не по смыслу, а по буквенному ихъ составу: слова, болѣе простыя и легкія по начертанію, предшествуютъ болѣе сложнымъ и труднымъ. Въ одномъ изъ лучшихъ букварей по этому способу, именно въ букварѣ образцоваго учителя *Клоувелля* въ Лейпцигѣ, предлагается слѣдующій рядъ предметовъ:

1) Шляпа, 2) филинъ, 3) оселъ, 4) роза, 5) печь, 6) крюкъ, 7) крыша, 8) ежъ, 9) столъ, 10) свертокъ, 11) левъ, 12) медвѣдь, 13) дерево, 14) лѣстница, 15) ягода, 16) ухо, 17) дверь, 18) коза, 19) постель, 20) чашка, 21) бочка, 22) солнце, 23) корабль, 24) кукла, 25) фуфайка, 26) корзина, 27) гнѣздо, 28) луна, 29) рука, 30) гусь, 31) фіялка, 32) валёкъ, 33) маска, 34) копка, 35) яблоко, 36) крестъ, 37) змѣй, 38) паукъ, 39) колоколъ, 40) звѣзда, 41) лошадь, 42) змѣя, 43) шкапъ, 44) жукъ, 45) мышь, 46) топоръ, 47) мутовка, 48) ёлка.

Возможенъ ли при такомъ подборѣ и распредѣленіи предметовъ хоть какой-нибудь послѣдовательный и разумный курсъ наглядnаго обученія? Конечно, нѣтъ. И въ букваряхъ всѣхъ другихъ послѣдователей этого способа подборъ предметовъ нисколько не лучше, а скорѣе хуже. Что же касается до букварей, составленныхъ по образцу книжки Бёме, т. е. тѣхъ, въ которыхъ число нормальныхъ словъ доведено до возможнаго минимума, то по нимъ никакое наглядное обученіе не мыслимо. Что ужъ это за курсъ, въ которомъ дѣти въ теченіе цѣлаго года знакомятся много-что съ двумя десятками самыхъ обыденныхъ предметовъ.

2. «Если же изображенные предметы имѣютъ только цѣлью служить *конкретною подкладкою* для нормальныхъ словъ, т. е. средствомъ для перехода отъ самой вещи къ ея названію, а отъ сего послѣдняго къ условному его начертанію: то нѣтъ никакой надобности посвящать разсмотрѣнію и обсужденію этихъ предметовъ особые уроки, тѣмъ болѣе что они, большею частью, уже знакомы дѣтямъ. Обстоятельныя бесѣды объ нихъ, дополняемыя притомъ еще разсказомъ, сти-

хотвореніемъ и загадкой, не имѣя ничего общаго со звуковымъ анализомъ предметнаго названія, отвлекаютъ только вниманіе учениковъ отъ грамоты и слѣд. мѣшаютъ успѣшному ея изученію.»

3. «Другой предметъ, входящій въ составъ этого концентрирующаго способа, именно *рисованіе*, страдаетъ не менѣе наглядnаго обученія. Рисованіе есть искуство; а потому обученіе и этому предмету слѣдуетъ начинать не съ цѣлаго, а съ элементовъ (?). Рисованіе, болѣе чѣмъ какой-либо другой учебный предметъ, требуетъ вполнѣ сознательнаго и настойчиваго преслѣдованія предположенной цѣли; поборники же способа нормальныхъ словъ основываютъ этотъ важный и трудный предметъ на *мазнѣ*, сопровождающей обученіе грамотѣ, — на копировкѣ болѣе или менѣе сложныхъ изображеній, безъ методическаго указанія, безъ всякой послѣдовательности, производимой только ради того, что она доставляетъ дѣтямъ удовольствіе. Уже на первой всемірной выставкѣ въ глаза бросалось, въ какой сильной степени промышленность Германіи, въ художественномъ отношеніи, отстала отъ промышленности Франціи; причина тому весьма простая: въ германскихъ школахъ учатъ рисованію по предметамъ нормальныхъ словъ или же и по квадратной и точечной сѣткамъ.»

4. «Послѣдователи способа нормальныхъ словъ увѣряютъ, что придерживаются письма-чтенія, т. е. учатъ чтенію посредствомъ письма. Но это неправда. Письмо есть дѣятельность синтетическая; они же начинаютъ съ того, что разлагаютъ какъ устное, такъ и письменное слово на элементы и за тѣмъ изъ выдѣленныхъ элементовъ снова составляютъ слово, слѣд. у нихъ чтеніе предшествуетъ письму, и притомъ чтеніе не только рукописнаго, но у большинства и печатнаго. Письмо же начинается не съ элементовъ, а копировкою цѣлаго слова. Возможно ли при этомъ сообщеніе буквъ въ генетическомъ порядкѣ или соблюденіе сколько-нибудь постепеннаго перехода отъ простѣйшихъ и легчайшихъ буквенныхъ формъ къ болѣе сложнымъ и труднымъ? Понятно, нѣтъ. А что при обученіи письму необходима по-

степенность, это сознаютъ и многіе изъ этихъ господъ; иначе имъ не пришло бы на умъ уничтожить во всѣхъ нормальныхъ словахъ, т. е. въ именахъ существительныхъ, начальную прописную букву. Такимъ образомъ они, въ довершеніе всего, научаютъ учениковъ своихъ еще и орфографически неправильному письму.

5. «Насъ, защитниковъ синтетическаго обученія письмучтенію, упрекаютъ въ томъ, что первопачальный матерьялъ для чтенія у насъ состоитъ, большею частію, изъ предлоговъ и вообще служебныхъ частей рѣчи, какъ то: in, im, an, am, ein, mein, nein, neun и т. д., не только не интересныхъ для дѣтей, но и непонятныхъ имъ внѣ связной рѣчи. Это вѣрно; но смыслъ этихъ словъ можетъ быть выясненъ посредствомъ примѣровъ. Противники же наши, разлагая напр. слово Haken (крюкъ) на Ha a ak ke e en, и заставляя учениковъ читать эти буквы и буквенныя сочетанія, потчуютъ ихъ такимъ чтебнымъ матерьяломъ, который никакими средствами осмысленъ быть не можетъ.»

6. «Опытъ показалъ, что копировка предметныхъ изображеній и цѣлыхъ словъ, а равно и выдѣленіе изъ одного слова разомъ всѣхъ его элементовъ, представляютъ для большинства дѣтей, не отличающихся выдающимися способностями, непреодолимыя трудности. Но и кромѣ того способъ этотъ, по ходу своему и множеству упражненій, слишкомъ сложенъ, а слѣд. труденъ и для учителя; вполнѣ освоиться съ нимъ и орудовать имъ успѣшно можетъ только личность, обладающая особымъ учительскимъ талантомъ.»

Человѣку, не знакомому со всѣми обстоятельствами дѣла, всѣ эти доводы должны показаться вполнѣ убѣдительными; тѣмъ не менѣе и самые вѣскіе изъ нихъ грѣшатъ, болѣе или менѣе, противъ истины и могутъ быть оправданы лишь съ извѣстной, односторонней точки зрѣнія. Что на основаніи предметовъ однихъ только нормальныхъ словъ невозможно провести связный и послѣдовательный курсъ такъ-наз. наглядпаго обученія, не подлежитъ никакому сомнѣнію. Но если это недостатокъ, то его слѣдуетъ приписать не способу, а вообще тому взгляду на дѣло, котораго придерживаются

представители способа. Всѣмъ извѣстно, что въ Германіи существуетъ довольно большое число весьма почтенныхъ и авторитетныхъ педагоговъ, не признающихъ наглядное обученіе самостоятельнымъ учебнымъ предметомъ. Для нихъ наглядное обученіе не учебный предметъ, а *принципъ*. «Все элементарное обученіе», говорятъ они, «должно вестись наглядно: обученіе родному языку должно исходить отъ наглядныхъ представленій; при обученіи ариѳметикѣ отвлеченныя понятія чиселъ должны объясняться на конкретныхъ предметахъ; географія должна начинаться съ наглядnаго изученія родины, и т. д.; словомъ, каждый учебный предметъ долженъ имѣть свою наглядную пропедевтику и, кромѣ того, каждое отдѣльное понятіе, спеціяльно относящееся къ тому или другому предмету, должно быть выяснено дѣтямъ наглядnымъ путемъ. Если же все элементарное обученіе основано на наглядности, то какой смыслъ можетъ имѣть еще особый, самостоятельный курсъ наглядnаго обученія? Таково мнѣніе очень многихъ педагоговъ, и къ числу ихъ принадлежитъ большинство поборниковъ способа нормальныхъ словъ; слѣд. систематическій курсъ наглядnаго обученія не внесенъ ими въ составъ способа не потому, что не совмѣстимъ съ нимъ, а потому, что считается излишнимъ. Разсматривать же и обсуждать болѣе или менѣе обстоятельно предметы, служащіе—какъ выражаются противники—конкретною подкладкою для нормальныхъ словъ, оказывается необходимымъ — съ цѣлью упражнять дѣтей въ устной рѣчи. И чѣмъ обыкновеннѣе эти предметы, и чѣмъ болѣе они знакомы дѣтямъ, тѣмъ легче развязывается у нихъ языкъ, тѣмъ успѣшнѣе научаются они правильно выражать свои мысли и понимать образованную рѣчь. Не признавать необходимости предварительныхъ и паралельныхъ урокамъ грамоты упражненій въ устной рѣчи можетъ только человѣкъ, не имѣющій понятія о томъ, какъ мало развитъ даръ слова у большинства дѣтей, поступающихъ въ элементарную школу. Отвлекать же вниманіе дѣтей отъ грамоты и мѣшать успѣшному ея изученія бесѣда о предметѣ никакъ не можетъ, потому что она, подобно ариѳметикѣ и всѣмъ другимъ учебнымъ

предметамъ, отдѣлена отъ уроковъ грамоты извѣстнымъ промежуткомъ времени, и на послѣднихъ рѣчь идетъ уже не о предметѣ, а исключительно о названіи его и о звуковомъ или буквенномъ составѣ этого названія.

Такимъ же вспомогательнымъ для грамоты упражненіемъ служитъ и копировка предметныхъ изображеній. Занятіе это, вполнѣ соотвѣтствующее дѣтскимъ наклонностямъ, имѣетъ единственною цѣлью изощрить глазъ и руку дитяти и тѣмъ облегчить ему приступъ къ письму, а впослѣдствіи и къ рисованію. Никому изъ поборниковъ способа нормальныхъ словъ и на умъ не приходило выдавать это занятіе за первоначальный курсъ рисованія. Поэтому видѣть въ немъ причину отсталости германской промышленности—просто смѣшно. Отсталость эта происходитъ отъ многихъ причинъ, а между прочимъ вѣроятно и оттого, что на рисованіе не было обращено должнаго вниманія, только не въ элементарныхъ школахъ, а въ реальныхъ, техническихъ и ремесленныхъ училищахъ. Элементарная же школа тутъ ни причемъ.

Далѣе, упрекая приверженцевъ способа въ томъ, что обученіе грамотѣ у нихъ начинается не съ письма, а съ анализа нормальнаго слова, противники совершенно забываютъ, что дѣлаютъ то же самое, съ тою только разницею, что анализъ этотъ совершается у нихъ въ такъ-наз. подготовительномъ курсѣ; слѣд. суть дѣла заключается именно въ этой разницѣ, которая и должна бы навести ихъ на вопросъ: кто поступаетъ цѣлесообразнѣе? Но этого вопроса они не только не обсуждаютъ, но вовсе и не касаются; вмѣсто же того они затрогиваютъ спорный вопросъ объ одновременномъ ознакомленіи дѣтей съ рукописными и печатными буквами, который не рѣшенъ еще въ ихъ собственномъ лагерѣ (см. выше, стран. 173 и слѣд.).

Что же касается до копировки цѣлаго слова, предшествующей письму отдѣльныхъ буквъ, до замѣны въ норм. словахъ начальной прописной буквы строчною и, наконецъ, сообщенія дѣтямъ рукописныхъ буквъ не въ генетическомъ порядкѣ: то представители способа защищаютъ эти пріемы слѣдующими доводами.

«Какъ упражненія въ чтеніи, такъ и упражненія въ письмѣ мы начинаемъ не съ отдѣльныхъ буквъ, а съ цѣлаго слова — не потому, что къ этому вынуждаетъ насъ принятая нами система обученія, и не ради того, чтобы изъ любви къ новшеству противорѣчить существующему обычаю, а на томъ основаніи, что этого требуютъ самые процессы чтенія и письма, какъ воспроизведенія понятной, человѣческой рѣчи; для насъ важно, чтобы ученикъ пріучился смотрѣть на каждое слово, которое онъ читаетъ и пишетъ, прежде всего какъ на осмысленное цѣлое, какъ на единый знакъ опредѣленнаго понятія. и чтобы онъ, упражняясь за тѣмъ въ письмѣ и отдѣльныхъ буквъ (для пріобрѣтенія навыка), сознавалъ, что онѣ несамостоятельныя части слова, имѣющія значеніе только въ составѣ.» — «Трудность же, которую письмо цѣлаго слова представляетъ ученикамъ-новичкамъ, вовсе не такъ велика, какъ кажется на первый взглядъ. Разумѣется, если первыя нормальныя слова заключаютъ въ себѣ 5 — 6 буквъ, болѣе или менѣе сложныхъ, то изображеніе ихъ можетъ дѣйствительно затруднить учениковъ, по крайней мѣрѣ нѣкоторыхъ; но въ букваряхъ, изданныхъ въ послѣднее время, на первой страницѣ встрѣчаются только слова, состоящія изъ двухъ или трехъ строчныхъ буквъ возможно простой формы, какъ то: *ei* (яйцо), *eis* (ледъ), *ast* (сукъ), *hut* (шляпа) и т. п. Зная это, можно ли серьёзно утверждать, что копировка напр. слова *ei* какому-нибудь ребенку не по силамъ? И кто возьмется доказать, что ученикъ, который не въ состояніи написать *ei*, безъ затрудненія напишетъ букву *i*, съ которой синтетики обыкновенно начинаютъ обученіе письму? Конечно, съ калиграфической точки зрѣнія ни слово ei, ни буква *i* новичковъ не выдержитъ ни малѣйшей критики; но развѣ такое мѣрило вообще приложимо къ первымъ письменнымъ опытамъ неграмотныхъ учениковъ?— Правда, слова, слѣдующія за первымъ, уже сложнѣе; но если мы пріймемъ во вниманіе, что въ составъ ихъ входитъ обыкновенно одна или, много, двѣ новыхъ буквы, и что самому письму предпосылаются обведеніе отдѣльныхъ чертъ слова указкою, такъ-наз. письмо въ воздухѣ и т. п. подготовительныя упражне-

нія: то не можетъ быть и сомнѣнія въ томъ, что эта работа не превышаетъ силъ и малоспособнаго ребенка.» (Фехнеръ.)

«Въ большинствѣ букварей нормальныя слова изображаются однѣми строчными буквами — отчасти съ тою цѣлью, чтобы облегчить дѣтямъ первыя упражненія въ письмѣ, но главнымъ образомъ для того, чтобы не сообщать имъ съ самаго начала двухъ совершенно различныхъ знаковъ для одного и того же звука; ибо нѣмецкія прописныя или заглавныя буквы, по формѣ своей, большею частію не имѣютъ ни малѣйшаго сходства со строчными. Этимъ, однако, мы, по увѣренію спитетиковъ, ужасно погрѣшаемъ противъ принятой орфографіи. Посмотримъ, такъ ли это на самомъ дѣлѣ. Во 1) обычай писать всѣ существительныя имена съ заглавною буквою ни у одного народа, кромѣ нѣмцевъ, не существуетъ, а во 2) противъ этого обычая, введеннаго лишь съ прошлаго столѣтія, возстаютъ весьма авторитетные филологи, начиная съ братьевъ Гриммъ. Поэтому нарушеніе его никакъ не можетъ итти въ сравненіе съ орфографическими ошибками, искажающими смыслъ слова. Въ 3) заглавная буква въ словѣ не имѣетъ для ученика ни малѣйшаго смысла, пока онъ не знаетъ, что слова суть названія предметовъ, ихъ свойствъ, дѣйствій и т. д., и что заглавная буква имѣетъ цѣлью отличить именно названія предметовъ отъ всѣхъ прочихъ названій. Поэтому, чтобы при начальномъ обученіи грамотѣ избѣжать прописныхъ буквъ, остается одно изъ двухъ: или упражнять дѣтей въ письмѣ и чтеніи на однѣхъ только служебныхъ частяхъ рѣчи, да на прилагательныхъ и глаголахъ (такъ дѣлаютъ спитетики), или же, начавъ съ болѣе понятныхъ дѣтямъ существительныхъ, изображать ихъ однѣми строчными буквами. Такъ поступаемъ мы, аналитики, и относительно совершаемой нами при этомъ орфографической погрѣшности не чувствуемъ ни малѣйшаго угрызенія совѣсти; ибо какъ только дѣтьми изучены всѣ нормальныя слова, мы знакомимъ ихъ съ прописными буквами, большею частію, на тѣхъ же словахъ, и изъ памяти учениковъ очень

скоро изглаживается прежнее, неправильное начертаніе.» (Юттингъ.) *)

«Не должно полагать, что такъ-наз. *генетическій* порядокъ буквъ, котораго будто бы придерживаются синтетики при обученіи письму, есть порядокъ установившійся и неизмѣнный. Стоитъ только сравнить нѣсколько букварей по синтетическому способу письма-чтенія, чтобы убѣдиться, что буквы въ нихъ расположены болѣе или менѣе различно. И это весьма понятно: буквы состоятъ изъ весьма небольшого числа элементарныхъ чертъ, изображеніе которыхъ порознь не представляетъ особенной трудности и малому ребенку; но входя въ составъ буквъ или въ одинаковомъ числѣ и различной комбинаціи, или въ одинаковой комбинаціи и различномъ числѣ, эти черты образуютъ рядъ болѣе простыхъ и рядъ болѣе сложныхъ буквенныхъ формъ, послѣдовательность которыхъ опредѣлить невозможно. Слѣд. при обученіи письму можно заботиться только о томъ, чтобы явно сложная форма не сообщалась раньше явно простой; такая приблизительная постепенность, по возможности, соблюдается и въ нормальныхъ словахъ.» (Фёрстеръ.)

Остальныя критическія замѣчанія противниковъ способа принадлежатъ уже прямо къ категоріи придирокъ и голословныхъ утвержденій. Такъ въ нихъ указывается на то, что аналитики, разложивъ слово на части, упражняютъ дѣтей въ чтеніи и письмѣ безсмысленныхъ слоговъ. «Но между безсмысленными слогами, наполнявшими старинные буквари», — замѣчаетъ, съ своей стороны, Юттингъ, — «и слогами, которые при анализѣ слова выдѣляются какъ составныя части его, есть, кажется, значительная разница. На томъ же основаніи, на какомъ мы всякое слово разлагаемъ на элементы, т. е. на отдѣльные звуки, мы можемъ выдѣлить

---

*) Инспекторъ городскихъ школъ въ Вормсѣ, *I. Mengeс*, издавшій въ 1872 году руководство къ обученію грамотѣ по норм. словамъ, придумалъ слѣдующее средство избѣжать неправильнаго начертанія существительныхъ именъ: до ознакомленія дѣтей съ прописными буквами, онъ пишетъ начальную строчную букву въ норм. словахъ крупнѣе прочихъ: *ei, eis, ast, hut.* Но этому примѣру послѣдовали очень немногіе.

изъ него и болѣе или менѣе сложныя части, т. е. состоящія изъ двухъ или трехъ простыхъ звуковъ, и при этомъ можемъ заставить дѣтей произнести и написать эти сложныя части — съ тою же цѣлью, съ какою заставляемъ ихъ произносить и писать отдѣльныя буквы, именно съ цѣлью лучшаго усвоенія всего слова. Такъ-какъ наши ученики вполнѣ сознаютъ, что эти звуковыя сочетанія или слоги такія же несамостоятельныя части слова, какъ и простыя звуки и буквы, то мы находимъ не только позволительнымъ, но весьма полезнымъ разлагать каждое нормальное слово на всевозможныя части.» Увѣряя за тѣмъ, что какъ копировка предметныхъ изображеній и цѣлыхъ словъ, такъ и выдѣленіе изъ одного слова разомъ всѣхъ его элементовъ, представляютъ для большинства дѣтей непреодолимыя трудности, синтетики, вмѣсто того чтобы подтвердить свои слова какимъ-нибудь доказательствомъ, ссылаются на опытъ; но на чей? Собственнаго опыта они въ этомъ дѣлѣ имѣть не могутъ; опытъ же аналитиковъ показываетъ, что дѣти, обучаемыя грамотѣ по нормальнымъ словамъ, чрезвычайно заинтересовываются ученіемъ и учатся весьма охотно, а слѣд. и не безъ успѣха. Дѣйствительно, что бы ни говорили противъ способа нормальныхъ словъ, какіе бы недостатки въ немъ ни были, но одно несомнѣнно: онъ возбуждаетъ въ дѣтяхъ интересъ и охоту къ ученію, и въ этомъ именно заключается его главное достоинство, а не въ осуществляемой имъ концентраціи учебныхъ предметовъ. Если же нѣкоторые аналитики ссылаются и на эту концентрацію какъ на одно изъ достоинствъ способа, то лишь въ томъ смыслѣ, что онъ представляетъ первый и пока единственный опытъ въ этомъ родѣ, не могущій конечно претендовать на совершенство. А что способъ нормальныхъ словъ сложнѣе всѣхъ другихъ способовъ обученія грамотѣ, а слѣд. и труднѣе для учителя, такъ это вполнѣ справедливо, хотя опять-таки онъ далеко не такъ труденъ, чтобы учитель, любящій свое дѣло и мало-мальски способный, не могъ освоиться съ нимъ. Не по силамъ онъ только человѣку лѣнивому и совершенно бездарному, который конечно и не станетъ преподавать по этому способу.

Изъ всего сказаннаго въ пользу способа нормальныхъ словъ, разумѣется, отнюдь не слѣдуетъ еще, что способъ этотъ представляетъ нѣчто совершенное. И онъ, какъ всякое дѣло человѣческихъ рукъ, не свободенъ отъ недостатковъ; но недостатки эти, не касаясь вовсе основъ, присущи лишь индивидуальной разработкѣ его различными авторами и происходятъ, главнымъ образомъ, вслѣдствіе того, что не выработано еще опредѣленныхъ правилъ для выбора и распредѣленія нормальныхъ словъ. Понятно, что каждый авторъ желаетъ избѣжать ошибокъ своихъ предшественниковъ и съ этою цѣлью видоизмѣняетъ то ту, то другую часть способа; но, руководствуясь при этомъ своимъ личнымъ взглядомъ, онъ не всегда достигаетъ желаемой цѣли, или же достигаетъ ея только отчасти. Иногда же, безсознательно подчиняясь наклонности своей къ прежнимъ, синтетическимъ пріемамъ, онъ вноситъ въ способъ новые недостатки, которые зачастую не искупаются достигнутыми имъ, съ другой стороны, улучшеніями.

Такого сомнительнаго достоинства измѣненія находимъ мы напр. въ руководствѣ *Кера и Шлимбаха*, служащемъ комментаріемъ къ букварю тѣхъ же авторовъ.*) Самому обученію по нормальнымъ словамъ предносылаются подготовительныя упражненія — устныя и письменныя. Первыя состоятъ, какъ и у синтетиковъ, въ выдѣленіи изъ различныхъ словъ сперва гласныхъ звуковъ, а за тѣмъ, въ из-

---

*) Въ первомъ изданіи руководство это было озаглавлено: Die Methodik des sprachlichen Elementarunterrichts. Historische Entwickelung der Leselehrmethoden und theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung des vereinigten Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese- und Sing-Unterrichtes für die Volksschule. Gotha 1866. (Методика элементарнаго обученія языку. Историческое изложеніе способовъ обученія грамотѣ и теоретико-практическое руководство къ совмѣстному обученію окружающимъ предметамъ, устной рѣчи, чтенію, письму и пѣнію въ народной школѣ. Гота 1866 г.) Позднѣйшія же изданія носятъ слѣд. заглавіе: Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre nach seiner histor. Entwickelung und in theoretisch-praktischer Darstellung. (Обученіе нѣм. языку въ первый учебный годъ — согласно историч. его развитію и въ теоретико-практич. изложеніи.)

вѣстной послѣдовательности, и согласныхъ: письменныя же упражненія, состоящія лишь въ изображеніи буквенныхъ элементовъ, предлагаются ученикамъ подъ видомъ рисованія различныхъ знакомыхъ имъ предметовъ, какъ то: нити (волосныя черты), спицы и палочки (прямыя основныя черты разной длины), зубчики (прямыя, соединенныя волосными), яички (овалы), веревки (петли разнаго вида) и т. д. Упражненія эти продолжаются двѣ-три недѣли. Нормальныя слова, числомъ 41, означаютъ, большею частію, животныхъ, растенія и вообще предметы изъ естественной исторіи; тутъ слѣд. предлагается для бесѣдъ съ дѣтьми матерьялъ, болѣе интересный и болѣе цѣнный въ образовательномъ отношеніи. Но такъ-какъ положительно не мыслимо, чтобы дѣти могли срисовывать напр. филина, осла, ежа и т. п. органическія формы, то авторамъ пришлось совершенно отказаться отъ этого упражненія. При этомъ они, конечно, спѣшатъ завѣрить своихъ читателей, что какъ бы просты ни были предметныя изображенія по своимъ формамъ, дѣти, все равно, произведутъ только карикатуры. По разложеніи нормальнаго слова на звуки, самое слово пишется учителемъ на классной доскѣ, и ученики, отыскавъ въ немъ буквы, соотвѣтствующія выдѣленнымъ звукамъ, упражняются сперва въ письмѣ каждой отдѣльной буквы, начиная съ наиболѣе легкой, а за тѣмъ уже пишутъ и все слово. Предварительное упражненіе дѣтей въ письмѣ буквенныхъ элементовъ дало авторамъ возможность снабдить всѣ нормальныя слова, согласно требованію нѣм. орфографіи, прописною нач. буквою. Съ печатными же буквами они знакомятъ учениковъ лишь въ концѣ курса.

Еслибъ не было извѣстно, что руководство это вышло въ свѣтъ за годъ до появленія первой полемической статьи, направленной противъ способа норм. словъ, то можно было бы предположить, что оно составлено преимущественно съ цѣлью умиротворить разгнѣванныхъ противниковъ.

Примѣру Кера и Шлимбаха послѣдовали многіе другіе составители букварей, изъ которыхъ мы назовемъ только авторовъ вѣнскаго букваря, *Фрювирта и Фельнера*, такъ-какъ

они сдѣлали въ способѣ еще одно измѣненіе, о которомъ стоитъ упомянуть. Тогда-какъ всѣми ихъ предшественниками разсказъ, относящійся къ разсматриваемому предмету, считается лишь неважнымъ дополненіемъ къ бесѣдѣ о предметѣ, у нихъ онъ является на первомъ планѣ, т. е. бесѣда начинается именно съ разсказа. Не говоря уже о томъ, что разсказъ есть безспорно лучшее средство для упражненія дѣтей въ связной рѣчи, и что дѣти за тѣмъ съ гораздо большимъ интересомъ разсматриваютъ самый предметъ, измѣненіе это представляетъ еще то выгоду, что бесѣда сосредоточивается преимущественно на содержаніи разсказа, и вслѣдствіе этого отсутствіе связи между предметами нормальныхъ словъ становится менѣе ощутительнымъ.

Совершенно инымъ измѣненіямъ, и притомъ весьма постепенно, подвергся способъ въ рукахъ бывшаго директора учительской семинаріи въ Эрфуртѣ, *Юттинга*. Трудясь въ теченіе 15 лѣтъ надъ разработкою способа, онъ изложилъ результаты, къ которымъ его привели опытъ и размышленіе, въ слѣдующей книгѣ: Der Unterricht im Deutschen für das erste Schuljahr. Die Lautlehre, den Anschauungsunterricht und den Schreibleseunterricht umfassend. Leipzig & Berlin 1886. (Обученіе нѣм. языку въ первый учебный годъ. Изложеніе фонетики, наглядnаго обученія и обученія письму-чтенію. Лейпцигъ и Берлинъ 1886 г. XII + 316 стран. въ 8 д. л.)

Подобно упомянутымъ выше авторамъ, и Юттингъ считаетъ необходимымъ обученію по нормальнымъ словамъ предпосылать устныя и письменныя подготовительныя упражненія; но будучи въ то же время поборникомъ наглядnаго обученія, какъ самостоятельнаго учебнаго предмета, онъ ведетъ это обученіе въ видѣ особаго курса, который частію предшествуетъ, частію же идетъ паралельно урокамъ грамоты и связанъ съ послѣднимъ только тѣмъ, что названія многихъ изъ разсматриваемыхъ въ немъ предметовъ служатъ нормальными словами. Такимъ образомъ, во-первыхъ, дана возможность знакомить дѣтей съ ближайшими, окружающими ихъ предметами въ систематическомъ порядкѣ, а во-вторыхъ — устраняется необходимость разбору нормальнаго слова пред-

посылать бесѣду объ означаемомъ имъ предметѣ: предметъ этотъ извѣстенъ дѣтямъ изъ уроковъ наглядnаго обученія. Понятно, что съ устраненіемъ бесѣды о предметѣ устраняется и сообщеніе относящагося къ нему разсказа или стихотворенія; только загадка о предметѣ допускается Юттингомъ, какъ одна изъ наиболѣе удобныхъ формъ вступленія въ урокъ грамоты. Но за упражненія въ *рисованіи* онъ стоитъ горой — въ виду чрезвычайно важнаго ихъ образовательнаго значенія (путемъ воспроизведенія внѣшнія формы предметовъ лучше всего усвоиваются, и тѣмъ же путемъ, какъ нельзя лучше, развивается ловкость руки и изощряется глазъ). Поэтому онъ не только на урокахъ наглядnаго обученія дастъ обильный и вполнѣ пригодный для первоначальнаго рисованія матерьялъ, но и заставляетъ дѣтей срисовывать предметныя изображенія, которыми илюстрируются нормальныя слова. Чтобы однако не быть стѣсненну въ выборѣ послѣднихъ, онъ назначаетъ для копировки только тѣ изображенія, контуры которыхъ болѣе или менѣе просты. Съ этою цѣлью изображенія эти представлены въ двоякомъ видѣ: а) въ перспективѣ и правильно оттѣненными, б) геометрально и въ возможно простыхъ контурахъ. Кромѣ же нормальныхъ словъ, нерѣдко илюстрируются и конкретныя слова, составляемыя изъ знакомыхъ дѣтямъ буквъ. Вообще же въ новѣйшемъ, 29 изданіи букваря всѣ рисунки исполнены прекрасно, какъ это можно видѣть по помѣщеннымъ нами образцамъ (см. Приложеніе подъ лит. Д). При подборѣ нормальныхъ словъ Юттингъ руководствовался слѣдующими правилами: 1) чтобы въ составъ ихъ постепенно входили всѣ строчныя буквы алфавита, исключая варьянты; 2) чтобы всѣ слова по составу своему были просты и въ орфографическомъ отношеніи не противорѣчили бы произношенію; слова съ согласными сочетаніями должны быть одни изъ послѣднихъ; 3) чтобы каждое слѣдующее слово заключало въ себѣ только одну или много двѣ новыя буквы (напр. первое слово у него *ei*, яйцо, — второе *seil*, канатъ, третье *beil*, топоръ); 4) чтобы уже изъ буквъ первыхъ двухъ или трехъ норм. словъ можно было составить нѣсколько новыхъ словъ. Всѣ нормальныя слова изображены одними строч-

пыми буквами, и выдѣленію звуковъ предпосылается копировка всего слова — по мотивамъ, которые были приведены нами выше. Съ прописными буквами дѣти знакомятся лишь по изученіи всѣхъ нормальныхъ словъ; а печатный шрифтъ вводится въ концѣ курса. Авторъ слѣд. чистое письмо-чтеніе предпочитаетъ смѣшанному. Наконецъ замѣтимъ еще, что самымъ важнымъ и характеристическимъ моментомъ способа норм. словъ онъ считаетъ его начало, т. е. исходъ отъ дѣйствительныхъ предметовъ и ихъ изображенія посредствомъ рисунка и письма; поэтому, по его мнѣнію, приличнѣе всего было бы называть этотъ способъ *реальнымъ*.

Очевидно, что измѣненія, сдѣланныя въ способѣ этимъ педагогомъ, суть дѣйствительныя улучшенія; нѣкоторымъ недостаткомъ можно признать развѣ только большое число нормальныхъ словъ, которыхъ у него 48.

Въ противоположномъ лагерѣ, между тѣмъ, многіе, убѣдившись, что успѣхъ способа норм. словъ кроется, главнымъ образомъ, въ его конкретномъ основаніи, стали изыскивать средства къ тому, чтобы подвести такое же основаніе и подъ синтетическій способъ. Наиболѣе подходящій матерьялъ для этого находился, конечно, въ устныхъ упражненіяхъ подготовительнаго курса, состоявшихъ, какъ извѣстно, въ постепенномъ выдѣленіи звуковъ изъ понятныхъ дѣтямъ словъ. Этимъ матерьяломъ, прежде всего, и воспользовались составители букварей для предположенной ими цѣли. Выбравъ столько вещественныхъ предметовъ, сколько въ алфавитѣ буквъ, не считая варьянтовъ, они внесли изображенія этихъ предметовъ въ букварь и расположили ихъ въ такомъ порядкѣ, въ какомъ признавали наиболѣе цѣлесообразнымъ выдѣлять звуки изъ ихъ названій. Такимъ образомъ стали появляться букварп по синтетическому способу письма-чтенія, имѣющія сходство съ букварями нормальныхъ словъ; только, вмѣсто норм. слова, въ нихъ подлѣ каждаго изображеннаго предмета поставлена строчная рукописная буква, соотвѣтствующая обыкновенно начальному звуку предметнаго названія. Обученіе по этимъ илюстраціямъ велось слѣдующимъ манеромъ: прежде всего шла бесѣда объ изображенномъ

предметѣ, за тѣмъ изъ названія его выдѣлялся преимущественно начальный звукъ, но иногда и срединный или окончательный; наконецъ дѣти знакомились съ соотвѣтствующей этому звуку буквою и упражнялись въ письмѣ ея. По ознакомленіи же учениковъ со всѣми звуками и буквами начиналось обученіе собственно грамотѣ, т. е. составленіе словъ, письмо ихъ и чтеніе. Противъ прежняго, слѣдовательно, синтетическій способъ значительно измѣнился, и притомъ къ лучшему: тогда-какъ прежде звуки выдѣлялись изъ словъ различной грамматической категоріи, и все упражненіе это производилось отдѣльно и независимо отъ подготовительныхъ упражненій въ письмѣ, теперь обѣ части подготовительнаго курса были приведены между собою въ тѣсную связь и, кромѣ того, къ нимъ присоединено непосредственно и наглядное обученіе. Но на этомъ преобразователи синтетическаго способа не остановились. Ободренные первымъ успѣхомъ, они эти подготовительныя упражненія постепенно стали вводить въ самый курсъ грамоты, т. е. по выдѣленіи лишь нѣкотораго, бо̀льшаго или ме́ньшаго числа звуковъ и соотвѣтствующихъ имъ буквъ, они тотчасъ же составляли изъ нихъ слова и упражняли дѣтей въ письмѣ и чтеніи этихъ словъ. Къ лучшимъ и наиболѣе распространеннымъ букварямъ этого рода принадлежатъ: 1) *букварь Гофмана*, въ Мюнхенѣ, вышедшій впервые въ 1870 г. и распространенный въ числѣ 300 тысячъ экз. *), и 2) *букварь*

---

*) Букварь этотъ вышелъ въ одно время съ букваремъ *Маршалля* (см. выше, стран. 219), составленнымъ по способу норм. словъ. Оба букваря возникли, очевидно, вслѣдствіе соперничества мюнхенскихъ элемент. учителей, изъ которыхъ одни придерживаются синтетическаго, а другіе аналитико-синтетическаго способа. Высшее учебное начальство въ Мюнхенѣ, которому оба букваря были представлены еще въ рукописи (оба автора домогались введенія составленныхъ ими учебниковъ въ правительственныя школы), не считало себя въ правѣ — въ виду разногласія учителей — дать предпочтеніе тому или другому способу; но такъ-какъ ученики элементарныхъ школъ довольно часто переходятъ изъ одной школы въ другую, и нерѣдко случается, что ребенку, начавшему учиться грамотѣ по одному способу, приходится продолжать ученіе по другому: то начальство, желая воспользоваться этимъ случаемъ, чтобы по возмож-

Гейнриха, въ Прагѣ, вышедшій въ 1869 г. первымъ, а въ 1880 г. уже 200-мъ изданіемъ. И въ томъ и другомъ бесѣда о предметѣ, выдѣленіе звука изъ его названія и знакомство съ соотвѣтствующею буквою постоянно чередуются съ составленіемъ словъ, письмомъ ихъ и чтеніемъ; въ первомъ букварѣ чередованіе это начинается по выдѣленіи *i*, *e*, *u*, *m*, *s*, а въ послѣднемъ уже по выдѣленіи первой пары звуковъ (*i*, *n*). Понятно, что первоначально могутъ быть составлены только такія слова, какъ *in*, *an*, *um*, *mein*, *sein* и имъ подобныя; позднѣе составляются и болѣе понятныя дѣтямъ прилагательныя и глаголы; существительныя же являются лишь во второмъ отдѣлѣ букваря, по ознакомленіи дѣтей съ прописными буквами.

Слѣдуетъ однако замѣтить, что̀ между педагогами, помышлявшими о разработкѣ синтетическаго способа на новыхъ началахъ, нашлись и такіе, которые пытались достигнуть этой цѣли инымъ, болѣе оригинальнымъ путемъ. Подобный опытъ представляется намъ въ руководствѣ директора учебно-воспитательнаго заведенія въ Цюрихѣ, *Ф. Бёйста*, вышедшемъ въ 1867 г. подъ заглавіемъ: Der wirkliche Anschauungsunterricht auf das Schreiben und Lesen angewendet (Настоящее наглядное обученіе, примѣненное къ письму и чтенію).

Авторъ этой книги исходитъ изъ того взгляда, что обученіе письму и чтенію должно постепенно и, такъ сказать,

---

пости облегчить ученіе именно такимъ дѣтямъ, обязало обоихъ авторовъ положить въ основу обученія по тому и другому способу одни и тѣ же предметныя изображенія. Согласившись, авторы принялись вновь за разработку, и вскорѣ оба букваря вышли подъ однимъ и тѣмъ же заглавіемъ: Anfangsunterricht (Начальное обученіе); но подъ этимъ общимъ заглавіемъ, на одномъ букварѣ, въ желтой обложкѣ, было прибавлено: *Букварь Марциля. Изданіе А: по аналитико-синтетическому способу*, на другомъ, въ красной обложкѣ: *Букварь Гофмана. Изданіе Б: по синтетическому способу*. Это первый и пока единственный примѣръ разработки тожественнаго матерьяла по двумъ противоположнымъ направленіямъ; знакомство съ содержаніемъ этихъ букварей можетъ быть рекомендовано всѣмъ, кто желалъ бы, путемъ сравненія, прослѣдить, который путь короче и болѣе цѣлесообразенъ.

само собою вытекать изъ первопачальныхъ упражненій въ *рисованіи*. Согласно этому взгляду, первые 19 страницъ руководства заняты исключительно матерьяломъ для такихъ упражненій. Въ Приложеніи, подъ лит. E, мы помѣстили точныя копіи съ нѣсколькихъ рисунковъ, входящихъ въ составъ этого матерьяла. «Письмо и чтеніе», говоритъ авторъ въ предпосланномъ пояспеніи, «имѣетъ цѣлью сообщеніе и восприиманіе мыслей. Слѣд. въ ребенкѣ необходимо, съ самаго начала, вызвать сознаніе о связи между мыслію и письменнымъ знакомъ. При рисованіи форма указываетъ непосредственно на рисуемый предметъ; если работа не состоитъ только въ проведеніи отвлеченныхъ линій,—при письмѣ же никакихъ прямыхъ указаній на связь между звуковымъ знакомъ и предметомъ или мыслію нѣтъ. Поэтому мы для первыхъ упражненій дѣтской руки выбираемъ такія формы, которыя напоминали бы ребенку знакомые ему факты и въ то же время имѣли бы нѣкоторое сходство съ буквенными формами; самые же факты должны вызывать въ памяти его звуки, близкіе къ членораздѣльнымъ звукамъ.» Обученіе ведется вообще слѣдующимъ образомъ: указывая на рисунокъ въ книгѣ, учитель разсказываетъ дѣтямъ что-нибудь, относящееся къ нарисованному предмету, или же разсматриваетъ съ ними этотъ предметъ и вызываетъ ихъ на разсужденіе; за тѣмъ онъ рисуетъ тотъ же предметъ на классной доскѣ и приглашаетъ учениковъ скопировать рисунокъ. На первомъ урокѣ идетъ рисованіе *спирали*, служащей основаніемъ гнѣзда; за тѣмъ рисуется самое *гнѣздо съ яичками* (см. рис. 1 и 2 въ Приложеніи подъ лит. E), и при этомъ учитель разсказываетъ дѣтямъ, какъ птичка вьетъ себѣ гнѣздо, кладетъ яйца, высиживаетъ ихъ, за тѣмъ вскармливаетъ птенцовъ и т. д. На слѣдующихъ урокахъ основная форма яйца, т. е. овалъ, превращается сперва въ кругъ, а за тѣмъ удлиняется; на основаніи круга рисуются *яблоки* и *вишни*, а удлиненный въ различной степени овалъ служитъ основаніемъ для изображенія *груши*, *деревьевъ*, *рыбъ*, *кустарниковъ* и т. д. (см. рис. 6, 8 и 15). Послѣ этого переходятъ къ прямымъ линіямъ, производство которыхъ, по мнѣнію автора, труднѣе

круглыхъ: рисуются преимущественно различнаго вида *домики*, а за тѣмъ предметы съ болѣе сложными формами (см. рис. 19). Наконецъ, послѣ изображенія *типы*, зубцы которой походятъ на основныя черты нѣмецкой рукописи, дѣти переходятъ прямо къ письму буквъ ſ (з) и i, звукъ которыхъ будто бы подобенъ звуку, производимому пилою; а за рисункомъ свиньи слѣдуетъ письмо слоговъ *ui*, *iui* (уи, іуи), произношеніе которыхъ указывается звуками, издаваемыми нарисованнымъ животнымъ, и т. д. (см. копію стран. 20, 21 и 22 въ томъ же Приложеніи). Понятно, что какъ только сдѣланъ переходъ къ письму буквъ, дальнѣйшее веденіе дѣла уже не представляетъ трудностей; поэтому мы и не будемъ далѣе излагать содержаніе этого руководства.

Не смотря однако на свою оригинальность, способъ Бёйста, почему-то, не возбудилъ къ себѣ ни малѣйшей симпатіи въ средѣ синтетиковъ. Новаторы этого лагеря пошли всѣ по слѣдамъ Гофмана и Гейнриха, стараясь, конечно, превзойти ихъ въ усовершенствованіи способа. Съ этою цѣлью они измыслили, послѣ указанныхъ выше упражненій, знакомить дѣтей съ прописными буквами по нормальнымъ словамъ, продѣлывая надъ этими словами всѣ тѣ упражненія, какія примѣняются аналитиками, хотя въ этомъ, очевидно, нѣтъ никакой надобности, такъ-какъ дѣти уже освоились съ процесомъ чтенія и въ приводимыхъ словахъ имъ неизвѣстна только начальная буква. Впрочемъ, чтобы имѣть хоть какое-нибудь оправданіе для этихъ упражненій, нѣкоторые авторы тутъ же знакомятъ дѣтей и съ печатнымъ шрифтомъ, которымъ изображаются тѣ же нормальныя слова. Такимъ образомъ синтетическій способъ письма-чтенія мало-по-малу превратился въ синтетико-аналитическій, въ которомъ примѣняются тѣ же пріемы и упражненія, какъ и въ способѣ нормальныхъ словъ, только въ обратномъ порядкѣ, и анализъ словъ допускается лишь настолько и для того, чтобы, по выдѣленіи звуковъ и буквъ въ извѣстной, такъ-наз. генетической послѣдовательности, можно было опять-таки пользоваться прежнимъ, излюбленнымъ пріемомъ, т. е. предла-

гать ученикамъ для письма и чтенія тѣ же отвлеченныя словечки *in*, *an*, *um* и т. д.

Надъ преобразованіемъ способа въ этомъ направленіи особенно усердно трудились два брата *Дитлейнъ*, въ Гильдесгеймѣ, авторы букваря, по различнымъ изданіямъ котораго можно прослѣдить всѣ фазисы, пройденные синтетическимъ способомъ письма-чтенія при своей метаморфозѣ.

Въ 1861 году одинъ изъ братьевъ составилъ букварь подъ заглавіемъ: Des Kindes erstes Schulbuch (Первая школьная книга ребенка), въ которомъ онъ держался строго синтетическаго пути и такъ-наз. чистаго письма-чтенія, не прибѣгая ни къ какимъ картиннымъ пособіямъ. Въ этомъ видѣ букварь имѣлъ нѣсколько изданій. Въ 1872 году оба брата принялись за переработку букваря и издали его подъ заглавіемъ: Deutsche Fibel (Нѣмецкій букварь), съ виньеткой на заглавномъ листѣ, изображающей гербъ Германской имперіи (этимъ авторы, вѣроятно, желали намекнуть, что букварь назначается для всѣхъ элементарныхъ школъ объединенной Германіи). Тутъ устныя упражненія подготовительнаго курса основаны уже на предметныхъ изображеніяхъ; но самый курсъ грамоты ведется еще по прежнему. Въ руководствѣ же къ употребленію букваря авторы сильно возстаютъ противъ способа нормальныхъ словъ. Наконецъ, въ 1879 г., букварь, выходя 31-мъ изданіемъ, является уже совершенно передѣланнымъ въ указанномъ выше направленіи и заключаетъ въ себѣ слѣдующій рядъ упражненій:

I. Подготовительный курсъ.

1. *Устныя упражненія.*

а) Выдѣленіе начальнаго гласнаго и двугласнаго звуковъ изъ названій изображенныхъ предметовъ (числомъ 9).

б) Разложеніе словъ, состоящихъ изъ двухъ и трехъ звуковъ.

в) Сливаніе двухъ, а за тѣмъ и трехъ звуковъ въ слогъ или слово.

2. *Письменныя упражненія.*

Письмо буквенныхъ элементовъ и гласныхъ буквъ.

II. Самый курсъ грамоты.

1. *Знакомство со строчными рукописными буквами.*

а) Постепенное выдѣленіе какъ согласныхъ, такъ (вторично) и гласныхъ звуковъ изъ названій конкретныхъ предметовъ и письмо буквъ, соотвѣтствующихъ выдѣленнымъ звукамъ (въ этой части 35 предм. изображеній; изъ каждаго названія выдѣляется только одинъ звукъ — преим. начальный).

б) Составленіе слоговъ и словъ изъ заученныхъ буквъ.

в) Письмо и чтеніе этихъ слоговъ и словъ.

2. *Знакомство со строчными печатными буквами.*

а) Сравненіе печатныхъ буквъ съ рукописными въ генетическомъ порядкѣ.

б) Чтеніе печатныхъ словъ: односложныхъ и двусложныхъ (33 упражненія, содержащихъ слишкомъ 800 словъ и занимающихъ 11 страницъ).

б) Списываніе этихъ словъ (переводъ печатнаго на рукописное).

3. *Знакомство съ прописными буквами, рукописными и печатными.*

а) Выдѣленіе прописной буквы изъ названія конкретнаго предмета (тутъ 37 предм. изображеній, въ томъ числѣ 12 прежнихъ).

б) Чтеніе предложеній, въ составъ которыхъ входитъ предстоящее нормальное слово.

в) Чтеніе и письмо словъ, начинающихся съ заученной прописной буквы.

Систему, которой авторы держались при составленіи своего букваря, они называютъ *соединеннымъ способомъ письма-чтенія и нормальныхъ словъ*, и въ оправданіе ея говорятъ слѣдующее: «Вслѣдствіе многолѣтняго примѣненія на практикѣ какъ синтетическаго способа письма-чтенія, такъ и способа нормальныхъ словъ, и вслѣдствіе основательнаго изученія относящейся къ этому предмету литературы, въ насъ все болѣе *утвердилось убѣжденіе, что вполнѣ вѣрнаго, цѣлесообразнаго способа обученія грамотѣ можно достигнуть*

только путемъ тѣснаго соединенія обоихъ относительно лучшихъ и соперничающихъ между собой способовъ. Въ 1872 году нами былъ сдѣланъ первый опытъ такого соединенія, и мы тогда уже старались устранить, по возможности, всѣ недостатки, указанныя критикою и въ томъ, и въ другомъ способѣ. Съ тѣхъ же поръ мы неутомимо трудились надъ дальнѣйшимъ улучшеніемъ нашего соединеннаго способа и нынѣ представляемъ его педагогической публикѣ въ окончательной и, для нашихъ силъ, возможно совершенной формѣ.» *)

Читая это объясненіе, можно подумать, что составленіе *соединеннаго способа* стоило авторамъ невѣсть какихъ ужасныхъ трудовъ; на самомъ же дѣлѣ вся работа ихъ состояла лишь въ томъ, что они къ каждому слову, изъ котораго предполагалось выдѣлить какой-нибудь звукъ съ соотвѣтствующею ему буквою, приложили предметное изображеніе; исключите изъ букваря всѣ картинки, и въ остаткѣ получится прежній, преимущественно на синтезѣ основанный способъ письма-чтенія.

Вообще, не заключая въ себѣ ничего новаго, ни по мысли, ни по исполненію, преобразовательная затѣя синтетиковъ произвела только смуту въ средѣ элементарныхъ учителей, и тѣмъ конечно успѣла до нѣкоторой степени парализовать дальнѣйшій успѣхъ способа нормальныхъ словъ.

Намъ остается разсмотрѣть еще два способа, которые появились въ самый разгаръ состязанія между представите-

---

*) Окончательная форма эта оказалась, однако, не совсѣмъ окончательной; ибо въ 1883 году тотъ же букварь вышелъ въ 4 различныхъ видахъ: изданіе A. *Букварь чистаго письма-чтенія* (содержаніе тождественно съ приведеннымъ выше); изданіе B. *Букварь смѣшаннаго письма-чтенія* (содержаніе то же, только печатныя буквы сообщаются съ самаго начала, рядомъ съ рукописными); изданіе C. *Букварь нормальныхъ словъ и чистаго письма-чтенія на основаніи готическаго* (т. е. обыкн. нѣмецкаго) *шрифта* (предметныя изображенія, большею частію, тѣ же, но расположены въ нѣсколько иномъ порядкѣ и, вмѣсто одной нач. буквы, выставлено полное названіе предмета); изданіе D. *Букварь нормальныхъ словъ и смѣшаннаго письма-чтенія на основаніи круглаго* (т. е. латинскаго) *шрифта*. Подобная поддѣлка подъ всѣ вкусы отзываетъ уже чистою спекуляціею.

лями обоихъ господствующихъ способовъ, и потому прошли почти незамѣченными. Между-тѣмъ они не лишены интереса — какъ по новизнѣ своей и оригинальности, такъ особенно и въ теоретическомъ отношеніи. Это способы *Эльвейна* и *Отто*.

3. **Способъ Эльвейна.** Въ 1873 году директоръ института глухонѣмыхъ и слѣпыхъ въ Веймарѣ, *Карлъ Эльвейнъ* (Oehlwein), представилъ въ Лейпцигское педагогическое общество рукопись составленнаго имъ новаго букваря и, изложивъ въ особомъ рефератѣ основанія, на которыхъ построенъ примѣняемый имъ способъ, просилъ членовъ общества высказать свое мнѣніе о его трудѣ. Вотъ вкратцѣ содержаніе его реферата. *)

«Пусть дѣти поступаютъ въ школу, пожалуй, и на шестомъ году отъ роду; но не препятствуйте имъ хоть нѣкоторое время еще мыслить, говорить и дѣйствовать такъ, какъ они мыслили, говорили и дѣйствовали до поступленія въ школу, ибо имъ принадлежитъ царство поэзіи. Дѣтство есть самая счастливая пора человѣческой жизни; и потому желательно, чтобы пора эта была по возможности продолжена. Въ виду этого я старался составить для перваго употребленія въ школѣ такой букварь, который, будучи основанъ на опытѣ и наукѣ, тѣмъ не менѣе, по содержанію своему, соотвѣтствовалъ бы дѣтскому уму.»

«Для достиженія своей цѣли я однако не могъ воспользоваться ни однимъ изъ двухъ господствующихъ нынѣ способовъ обученія грамотѣ: ни синтетическимъ способомъ, ни способомъ нормальныхъ словъ; въ первомъ преобладаетъ механическій синтезъ, а въ послѣднемъ столь же механическій анализъ словъ, хотя онъ и исходитъ отъ дѣйствительныхъ предметовъ.

«Разложеніе слова на слоги и звуки есть дѣятельность *логическая*, совершенно чуждая малому ребенку; если ребенокъ не подготовленъ къ этой дѣятельности заранѣе, то она должна быть ему навязана и вслѣдствіе этого становится механическою. Логическому

---

*) См. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. V Jahrgang. Herausg. von Prof. D-r T. Ziller. Leipzig 1873, стран. 189—205.

анализу долженъ предшествовать анализъ *психологическій,* выдѣляющій членораздѣльные звуки непосредственно изъ ощущеній и чувственныхъ представленій; при такомъ анализѣ значеніе звуковъ, какъ въ отдѣльности, такъ и въ постепенномъ осложненіи, выяснится само собою.»

«Далѣе, если письмо есть закрѣпленное въ видимыхъ знакахъ выраженіе мыслей, то очевидно, что чтеніе и пониманіе читаемаго легче всего усвоить ребенку тѣмъ же путемъ, какимъ онъ освоился съ устною рѣчью.»

«Изъ всего этого слѣдуетъ, что лучшій способъ обученія грамотѣ будетъ тотъ, который болѣе всего приблизится къ естественному развитію дара слова въ ребенкѣ.

«Внѣшнія впечатлѣнія окружающаго міра дѣйствуютъ на ребенка, одареннаго здоровыми органами чувствъ, даже противъ его воли и желанія. Смотря по степени общаго его развитія, онъ воспринимаетъ изъ этихъ впечатлѣній, сколько можетъ и сколько ему пригодно; но мало-по-малу онъ начинаетъ относиться къ этимъ физическимъ возбужденіямъ болѣе сознательно, и тогда въ немъ образуются *чувственныя представленія,* которыя обыкновенно *сопровождаются невольно издаваемыми имъ звуками;* такъ напр. когда ребенокъ ощущаетъ голодъ или жажду, онъ кричитъ *а* или *э.* Этотъ крикъ, вызываемый чисто тѣлесными ощущеніями и по звуку своему еще довольно неопредѣленный, становится болѣе опредѣленнымъ и сознательнымъ, когда ребенокъ начинаетъ капризничать. Съ такимъ крикомъ, звучащимъ совершенно иначе, ребенокъ вступаетъ въ новый фазисъ своего развитія, *въ періодъ болѣе сознательнаго воспріятія и подражанія.* Теперь онъ издаетъ не только *звуки ощущенія* (*а, у, о* и т. д.), но и *подражаетъ звукамъ,* которые онъ слышитъ въ окружающемъ его мірѣ (*шш, ррр, кк* и т. д.). И съ подобными звуками онъ соединяетъ жесты, выражающіе желаніе или отвращеніе.

«Эту дѣтскую рѣчь начинаютъ понимать окружающіе ребенка взрослые люди, т. е. мать, отецъ, сестра, и вступаютъ съ нимъ въ разговоръ, при которомъ однако вовсе еще не проявляется намѣреніе поучать ребенка или вліять на него воспитательно; въ этомъ-то отчасти и заключается его свобода, его игра и его поэзія.

«*Звуки, повторяемые ребенкомъ тотчасъ по возбужденіи въ*

немъ извѣстнаго представленія, или же такіе, которые вызываются сильнымъ ощущеніемъ почти одинаково у всѣхъ людей и слѣд. находятся въ непосредственной связи съ происходящимъ въ душѣ процесомъ, *должны были въ букварь моемъ явиться на первомъ планѣ*, чтобы служить посредниками между мышленіемъ и рѣчью. Такіе звуки, данные ребенку отъ природы, образуютъ готовыя единицы, соединеніе которыхъ приводитъ къ механическому синтезу самымъ естественнымъ путемъ. Примѣрами этому могутъ служить: подражаніе пыхтящему локомотиву: *И, и*,—наказываемому мальчику: *Ай, ай*,—кричащему поросенку: *И, и*,—мальчику, задувающему свѣчу: *Ф, ф*,—фыркающей кошкѣ: *Иф, иф*,—завывающему вѣтру: *В, в*, и т. д., а также подражаніе восклицаніямъ при видѣ чего либо краснаго: *А, а*,—страшнаго: *У, у*,—громаднаго *О, о*,—и т. д.

«Многолѣтнія наблюденія показали, что способность произносить членораздѣльные звуки развивается у ребенка лишь мало-помалу и притомъ въ довольно опредѣленной послѣдовательности. *Только при соблюденіи этой естественной послѣдовательности возникающихъ въ ребенкѣ звуковъ* я могъ достигнуть того, чтобы звуки произносились учащимся правильно, своевременно и въ надлежащемъ мѣстѣ, и чтобы соединеніе ихъ въ слова совершалось безъ затрудненія.» (Тутъ авторъ представилъ *таблицу членораздѣл. звуковъ*, расположенныхъ въ томъ порядкѣ, въ какомъ они, по наблюденіямъ физіологовъ, постепенно развиваются у малолѣтнихъ дѣтей.)

«Съ возрастающимъ умственнымъ развитіемъ, ребенокъ начинаетъ выговаривать нѣсколько звуковъ вмѣстѣ (*мама, папа, воу, бумъ* и т. д.), но отнюдь еще не можетъ произнести согласныхъ сочетаній; поэтому въ первомъ отдѣлѣ букваря у меня нѣтъ словъ съ такими сочетаніями *).

«Слова, употребляемыя ребенкомъ на этой ступени развитія, обыкновенно сопоставляются имъ безъ всякой связи. Это явленіе также принято мною во вниманіе. (Примѣры см. ниже.)

«При дальнѣйшемъ развитіи маленькаго говоруна рѣчь его од-

---

*) Это не совсѣмъ вѣрно: слова съ сочетаніями *pf* и *st* (*пф, ст*) встрѣчаются и въ первомъ отдѣлѣ: *Pfau, Topf, Faust, Stab* (стран. 14, 16 и 19).

нако долго еще не становится дѣломъ размышленія, какъ у взрослаго; она становится *предметомъ навыка*, происходящаго отъ тысячекратнаго употребленія перенятыхъ имъ у взрослыхъ названій предметовъ, ихъ качествъ и дѣйствій. Въ силу этого навыка онъ охотнѣе всего воспринимаетъ такія словесныя формы, которыя удобнѣе и легче запоминаются, напр. стихи.

«На этомъ основаніи слова съ согласными сочетаніями, помѣщенныя во второмъ отдѣлѣ букваря, являются въ короткихъ *рифмованныхъ* предложеніяхъ.

«По достиженіи ребенкомъ этой ступени развитія, взрослые начинаютъ обыкновенно распрашивать его о видѣнномъ и слышанномъ имъ, и вслѣдствіе этого ребенокъ пріучается къ болѣе точному выраженію своихъ представленій, исправляетъ и дополняетъ свои воспріятія и научается говорить съ размышленіемъ. Соотвѣтственно этой ступени въ третьемъ отдѣлѣ букваря помѣщены небольшія статьи въ стихотворной формѣ, вполнѣ доступныя дѣтямъ предполагаемаго возраста и интересныя для нихъ по содержанію.»

Бесѣды объ окружающемъ мірѣ, съ которыхъ начинается ученіе въ школѣ, касаются прежде всего, конечно, домашней жизни ребенка, родительскаго дома, школьной дѣятельности, классной комнаты съ ея обстановкой и т. д. Наглядными пособіями при этомъ служатъ какъ самые предметы, находящіеся на лицо, такъ и помѣщенныя въ букварѣ *картинки*, которыя даютъ возможность бесѣдовать съ дѣтьми о предметахъ и явленіяхъ отсутствующихъ и отдаленныхъ, но болѣе или менѣе извѣстныхъ дѣтямъ. Такъ-какъ для ребенка рѣчь есть, прежде всего, предметъ *ощущенія*, за тѣмъ становится предметомъ *навыка* и наконецъ предметомъ *размышленія*, то, соотвѣтственно этому, въ составленныхъ мною картинкахъ сюжетами являются: а) *ощущенія*, б) *чувственныя представленія*, в) *конкретныя понятія.*»

Объяснивъ общія основанія своего способа, авторъ переходитъ къ указанію практическаго его примѣненія. Но прежде чѣмъ послѣдовать за авторомъ далѣе, мы считаемъ нужнымъ познакомить читателя съ самымъ букваремъ, изданнымъ въ 1874 г. подъ заглавіемъ: Des Kindes erstes Buch (Первая книга ребенка).

На первой страницѣ помѣщены главнѣйшіе буквенные

элементы, т. е. волосная и прямая основная черты, овалы лѣвый и правый и петля—для подготовительныхъ упражненій въ письмѣ; на 2-ой и 3-ей стран. большія и малыя буквы, какъ печатныя, такъ и рукописныя въ алфавитномъ порядкѣ (вѣроятно, для справокъ на дальнѣйшихъ урокахъ); на 4-ой стран. сперва малыя, а за тѣмъ большія рукописныя буквы, и тѣ и другія въ *генетическомъ* порядкѣ,—для каллиграфическихъ упражненій. Съ 5-ой по 47 стран. идетъ рядъ *картинокъ* (числомъ 42), служащихъ преимущественно для объясненія членораздѣльныхъ звуковъ и слоговыхъ восклицаній. Чтобы дать понятіе о характерѣ этихъ иллюстрацій, опишемъ нѣкоторыя изъ нихъ.

На 5-ой стран. изображенъ *павлинъ* съ распущеннымъ хвостомъ; а передъ нимъ стоитъ господинъ съ мальчикомъ, очевидно, съ сыномъ, стремящимся подойти какъ можно ближе къ красивой птицѣ. Подъ картинкою восклицаніе: *А, а!*

На 6-ой стран. *поѣздъ желѣзной дороги* съ пыхтящимъ локомотивомъ, на который издали смотритъ мальчикъ. Подъ изображеніемъ: *Б, б! П, п! Ба, ба! Папа! А, папа!*

(Подписи эти представлены въ двоякой формѣ: печатными буквами и рукописными.)

Стран. 9. Отецъ въ шлафорѣ и съ трубкою въ рукахъ сидитъ въ креслѣ, а маленькій сынъ, закутавшійся въ простыню, очевидно, хочетъ, напугать отца. Подпись: *Бу, бу! Бу, бу, папа!*

Стран. 10. Отецъ деретъ шаловливаго сына за ухо, а тотъ кричитъ: *Ай, ай! Ай, ай, папа!* *).

Стран. 13. Маленькій сынъ желаетъ поднять на ноги сидящаго въ креслѣ отца, и потому изо всѣхъ силъ тянетъ его за руку; а другой сынъ стоитъ на противоположной сторонѣ и прицѣливается въ отца ружьемъ. Подпись: *Уфъ, уфъ!*—Пафъ, *пуфъ!*

Стран. 15. Цыганъ водитъ по улицѣ верблюда, на горбу у котораго сидитъ обезьяна. Нѣсколько школьниковъ съ удивленіемъ смотрятъ на это рѣдкое зрѣлище и восклицаютъ: *О, о!*

Стран. 19. Школа: ученики сидятъ за класснымъ столомъ и болтаютъ; а учитель, стоя передъ ними, грозитъ пальцемъ и произноситъ: *ст.*

---

*) Восклицаніемъ *ай* мы замѣнили нѣмецкое *au*.

Стран. 21. Зимній пейзажъ: дѣти катаются съ горки; одинъ мальчикъ, переминаясь съ ноги на ногу, поднялъ обѣ руки ко рту и дышитъ на нихъ. Подпись: *Х, х!*

Стран. 24. Видъ деревни: на первомъ планѣ водяная мельница, съ колеса которой съ шумомъ падаетъ вода; а немного влѣво — дорога, по которой дѣвочка гонитъ стадо гусей. Подпись: *Ш, ш!* А за тѣмъ нѣсколько словъ съ нач. и оконч. *ш.*

Стран. 26. Цыганъ водитъ медвѣдя на показъ; передъ нимъ стоитъ женщина съ дочкой. Подпись: *М, м. Мама, мишка!* и нѣсколько словъ съ нач. и оконч. *м.*

Стран. 27. На первомъ планѣ, по лѣвую сторону, кошка, преслѣдуемая большою собакой, взбѣгаетъ на дерево; а по правую сторону, на второмъ планѣ, пасутся нѣсколько овецъ и корова. Подпись: *Воу, воу! Мяу, мяу. Бе, бе! Му, му!*

Стран. 32. Мясникъ зарѣзаетъ поросенка. Подпись: *П, п!*

Стран. 39. Два маршрующихъ мальчика: одинъ бьетъ въ барабанъ, а другой вертитъ трещетку. Подпись: *Р, р.*

Стран. 42. Старикъ, понюхавъ табаку, чихаетъ. Подпись: *Ц, ц!* А подъ нею имя *Цецилія.*

За картинками, которыми илюстрируются членораздѣльные звуки и восклицанія, слѣдуетъ еще нѣсколько картинокъ, содержаніе которыхъ объяснено или отдѣльными словами, или такими предложеніями, какія составляются дѣтьми, только-что начинающими говорить; напр. *Мама, супъ! Вотъ супъ. Дай, дай! Супъ горячъ. Дуй, дуй! Фу, фу! — Пой, няня, пой! Ваня бай-бай.*

Картинки исполнены очень не дурно и такой величины, что всѣ детали явственно выдѣляются и легко распознаются.

О содержаніи II и III отдѣловъ уже было упомянуто. Здѣсь замѣтимъ только, что согласныя сочетанія, входящія въ составъ словъ второго отдѣла, распредѣлены по группамъ и отмѣчены жирнымъ шрифтомъ. Сперва приводятся слова съ сочетаніями *бл. пл, гл, кл,* за тѣмъ съ сочетаніями *бр, пр, гр* и т. д., но не безсвязно, а, какъ сказано выше, въ рифмованныхъ предложеніяхъ. Понятно, что эти предложенія или, вѣрнѣе, вирши — самаго разнообразнаго содержанія и, большею частію, весьма сомнительнаго достоинства, напр. въ родѣ слѣдующихъ:

Кричитъ Гриша:
по грушу, по грушу!
по гривѣ, по гриву!

Въ такой формѣ учебный матерьялъ предлагается, очевидно, съ тою цѣлью, чтобы посредствомъ повторенія одного и того же согласнаго сочетанія въ цѣломъ рядѣ словъ, сочетаніе это выдѣлилось въ сознаніи учениковъ, такъ сказать, само собою.

Прослѣдимъ теперь, согласно указаніямъ автора, ходъ обученія по его букварю.

Самому курсу грамоты предпосылается *подготовительный курсъ*, состоящій: а) въ разсматриваніи и обсужденіи картинокъ, б) въ рисованіи различныхъ предметовъ возможно простыхъ формъ, в) въ письмѣ буквенныхъ элементовъ и самыхъ буквъ въ генетическомъ порядкѣ.

Разсматриваніе картинокъ, кромѣ общей цѣли, преслѣдуемой наглядными обученіемъ, имѣетъ, какъ намъ извѣстно, еще спеціальною задачей познакомить дѣтей со звуковыми элементами рѣчи и ихъ простѣйшими сочетаніями посредствомъ такъ называемаго авторомъ *психологическаго анализа*, состоящаго просто въ томъ, что вниманіе дѣтей обращается во 1) на звуки, которыми обыкновенно сопровождаются сильныя ощущенія и чувственныя представленія, и во 2) на звуки, слышимые въ окружающемъ мірѣ и имѣющіе сходство съ членораздѣльными звуками.

Для примѣра авторъ описываетъ первый урокъ. *)

Передъ учениками открытъ букварь на 5-ой страницѣ, гдѣ изображенъ павлинъ. Учитель спрашиваетъ. Что вы видите на этой картинкѣ?—„Я вижу папашу съ сыномъ.“—„Я вижу павлина.“—Одинъ ли только павлинъ на картинкѣ?—„Нѣтъ, два; вдали еще одинъ павлинъ.“—Какая между ними разница?—„У павлина, который ближе, хвостъ поднятъ вверхъ и распущенъ, а у дальняго хвостъ опущенъ.“—Кто изъ васъ видѣлъ живого па-

*) Описаніе это мы заимствуемъ изъ брошуры, изданной въ одно время съ букваремъ и озаглавленной: Psychologische Grundlage und Gebrauchsanweisung zu «Des Kindes erstes Buch» (Психологическое основаніе и руководство къ употребленію «Первой книги ребенка»).

влина?—Какой онъ величины: больше или меньше курицы?—Какими перьями покрыто его тѣло?—Какого они цвѣта?—А какого цвѣта крылья?—Изъ какихъ перьевъ состоитъ его хвостъ?—Вотъ перо изъ павлиньяго хвоста; разсмотрите его хорошенько съ обѣихъ сторонъ.—Что павлинъ можетъ дѣлать хвостомъ?—Какая у него шея?—Что у него на головѣ?—А какія у него ноги?—Кто слышалъ, какъ кричитъ павлинъ? И т. д. Теперь повторимъ еще разъ все, что мы сказали о павлинѣ: „Павлинъ гораздо больше курицы. Это очень красивая птица. Тѣло у него покрыто перьями синяго цвѣта съ золотистымъ отливомъ. Хвостъ у него состоитъ изъ очень длинныхъ перьевъ зеленаго цвѣта. Каждое изъ этихъ перьевъ на концѣ украшено кружкомъ (глазкомъ), который отливаетъ разными цвѣтами. Хвостъ свой павлинъ можетъ поднимать и распускать подобно вѣеру. Шея у него длинная, голова маленькая, но на головѣ красивый хохолокъ. Ноги у него высокія, некрасивыя. Голосъ у павлина непріятный. Онъ кричитъ: *пао, пао!*—Павлиновъ нерѣдко держатъ въ садахъ—для украшенія.“ Теперь обратимъ наше вниманіе на господина съ сыномъ.

Что дѣлаетъ мальчикъ?—„Онъ подбѣгаетъ къ павлину съ распущеннымъ хвостомъ.“—Да, онъ хочетъ приблизиться къ павлину, но не можетъ; почему?—„Потому что отецъ его держитъ за руку.“—А почему отецъ его не пускаетъ? Что́ бы случилось, еслибъ мальчикъ подбѣжалъ къ павлину?—Мальчикъ этотъ, который прежде никогда не видалъ павлина, гулялъ съ отцомъ въ городскомъ саду. Вдругъ онъ увидѣлъ павлина съ распущеннымъ хвостомъ. Это его такъ поразило, что онъ остановился и вскрикнулъ: *а!* Какъ онъ вскрикнулъ?—Повтори ты,—ты—?—Что значитъ это *а?*—Когда мы неожиданно увидимъ что-нибудь очень красивое, то мы обыкновенно восклицаемъ *а!* Это значитъ: ахъ, какъ это красиво! какъ это мнѣ нравится! (Повтореніе.) Когда же мальчикъ немного успокоился, то онъ хотѣлъ подойти къ павлину, чтобы разсмотрѣть его поближе.

Такимъ образомъ разсматриваются и обсуждаются всѣ картинки букваря, причемъ однако буквенныя подписи оставляются безъ вниманія.

Параллельно этимъ бесѣдамъ идутъ упражненія въ рисова-

ніи и письмѣ, объясняемые авторомъ также довольно обстоятельно; но мы о нихъ говорить не станемъ, такъ-какъ въ нихъ нѣтъ ничего новаго. Замѣтимъ только, что ученики, упражняясь въ письмѣ буквъ, остаются въ невѣдѣніи относительно ихъ звукового значенія: каждая буква для нихъ пока только своеобразная фигура.

По разсмотрѣніи указаннымъ образомъ всѣхъ картинокъ, на что, по расчету автора, потребуется около трехъ мѣсяцевъ, учитель приступаетъ къ обученію собственно грамотѣ. Для этого онъ возвращается снова къ первой картинкѣ и, убѣдившись, что ученики помнятъ содержаніе ея и въ особенности восклицаніе мальчика, указываетъ на выставленныя подъ картинкою буквы, сперва на рукописную *а*, большую и малую, формы которой ученикамъ уже знакомы, а за тѣмъ и на печатную, объясняя, что эти знаки или буквы означаютъ звукъ *а*. За тѣмъ, сравнивъ рукописныя формы буквы съ печатными, ученики закрываютъ книгу и пишутъ букву *а* (большую и малую), имѣя передъ глазами только печатныя формы, выставленныя на классной доскѣ.

При вторичномъ разсмотрѣніи второй картинки (пыхтящій локомотивъ) они точно такимъ же образомъ знакомятся и съ буквами *б* и *п*, которымъ дается не обычное, алфавитное названіе, а звуковое (*б'*, *п'*). Тутъ же они разбираютъ и знакомыя имъ уже восклицанія: *Би, ба! Папа!*, которыя они за тѣмъ пишутъ и читаютъ.

Проходя такимъ образомъ подписи всѣхъ картинокъ, дѣти научаются читать какъ рукописное, такъ и печатное безъ всякаго труда. Только при встрѣчѣ новыхъ словъ, учителю придется нѣсколько помочь имъ.

«Изложенный мною способъ обученія грамотѣ, говоритъ авторъ, оканчивая свой рефератъ, «есть также способъ аналитико-синтетическій, но анализъ тутъ не логическій, а психологическій.»

Послѣ довольно долгаго обсужденія этого труда, члены Лейпцигскаго педагогическаго общества пришли къ слѣдующему общему о немъ заключенію:

«Мысль знакомить дѣтей, приступающихъ къ обученію

грамотѣ, предварительно съ тѣми членораздѣльными звуками, которые произносятся человѣкомъ и отдѣльно, при возбужденныхъ въ немъ сильныхъ ощущеніяхъ, а равно и съ такими звуками окружающаго міра, которые имѣютъ большее или меньшее сходство со звуковыми элементами человѣческой рѣчи,—мысль очень счастливая; ибо знакомство это должно, во всякомъ случаѣ, значительно облегчить дѣтямъ слѣдующій за тѣмъ звуковой анализъ словъ.

Пріемъ, придуманный авторомъ для ознакомленія дѣтей со звуками, и способъ сообщенія имъ согласныхъ сочетаній—вполнѣ цѣлесообразны и соотвѣтствуютъ дѣтской природѣ.

«Но выполненіе задуманной мысли нельзя назвать вполнѣ удовлетворительнымъ (въ доказательство приводится неудачная илюстрація нѣкоторыхъ звуковъ и безсодержательность многихъ предложеній во второмъ отдѣлѣ). Это во-первыхъ. А во вторыхъ, авторъ совершенно напрасно съ такимъ пренебреженіемъ относится къ звуковому или, какъ онъ называетъ, логическому анализу словъ. Безъ этого анализа и соотвѣтствующаго ему синтеза нельзя довести учениковъ до плавнаго и вполнѣ связнаго чтенія.

«Что же касается до послѣдовательности, въ какой будто бы членораздѣльные звуки проявляются у младенцевъ, то она далеко не такъ постоянна, какъ полагаетъ авторъ, и вообще подлежитъ еще дальнѣйшимъ изслѣдованіямъ. Но какъ бы то ни было, ни въ какомъ случаѣ распредѣленіе звукового матерьяла въ букварѣ не можетъ и не должно быть обусловлено этою послѣдовательностью. Поступая въ школу, дѣти со здоровыми органами рѣчи уже владѣютъ, болѣе или менѣе, всѣми членораздѣльными звуками, но не умѣютъ только ихъ выдѣлить. Шепелявость, картавость и т. п. недостатки, происходящіе большею частію отъ нерадиваго воспитанія, встрѣчаются только какъ исключенія и отнюдь не устранимы предложенною авторомъ послѣдовательностью звуковъ и буквъ.

«Собранный авторомъ учебный матерьялъ можетъ служить весьма цѣннымъ дополненіемъ къ любому букварю,

по какому бы способу онъ ни былъ составленъ, и желательно конечно, чтобы психологическій анализъ автора замѣнилъ тѣ устныя упражненія, которыя обыкновенно предпосылаются курсу грамоты. Но весьма сомнительно, чтобы способъ автора, въ цѣлости, вошелъ въ общее употребленіе.»

Сомнѣніе это было высказано не безъ основанія: букварь Эльвейна имѣлъ только одно изданіе.

4. Способъ Отто. Бывшій ректоръ восьмиклассной городской школы въ Мюльгаузенѣ (въ Пруссіи) *Фридрихъ Отто* извѣстенъ въ Германіи какъ одинъ изъ самыхъ ревностныхъ сторонниковъ методы Жакото въ примѣненіи ея къ родному языку. *)

Разрабатывая предметъ этотъ всесторонне и съ первыхъ началъ до окончательной ступени курса, онъ, разумѣется, не могъ не коснуться и обученія грамотѣ. Первоначально онъ примѣнялъ способъ Жакото въ видоизмѣненіи Граффундера (см. выше, стран. 198), но въ 1848 г. ввелъ новый, имъ самимъ выработанный способъ, который однако до начала 70-хъ годовъ оставался неизвѣстнымъ педагогической публикѣ. Впервые способъ этотъ описывается въ 7-омъ изданіи упомянутаго руководства къ обученію родному языку, вышедшемъ въ 1873 году, но описывается коротко и, такъ сказать, провизуарно, въ виду того, что авторъ намѣревался въ непродолжительномъ времени издать отдѣльное руководство къ букварю, приготовленному имъ къ печати. Но вскорѣ за тѣмъ онъ умеръ, и объ книжки были напечатаны сыномъ его лишь въ 1879 году. Букварь носитъ слѣдующее заглавіе: Wie der kleine Schüler sich seine Fibel selbst schreibt. Eine Sprech-Schreib- und Lesefibel von D-r Fr. Otto (Какъ маленькій ученикъ самъ себѣ со-

---

*) Составленное имъ въ 1814 г. руководство: Das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache (Книга для чтенія какъ основаніе и центръ образовательнаго преподаванія роднаго языка), произвело въ элементарномъ обученіи этому предмету совершенный переворотъ, вслѣдствіе котораго господствовавшія до тѣхъ поръ отвлеченно-грамматическія упражненія Беккера-Вурста были замѣнены *объяснительнымъ чтеніемъ*.

ставляетъ букварь. Букварѣ для упражненія въ устной рѣчи, въ письмѣ и чтеніи); а объяснительное руководство къ нему озаглавлено: Lehrgang für den Muttersprach - Unterricht auf der Fibelstufe (Учебный курсъ роднаго языка на азбучной ступени).

«Обученіе родному языку на *азбучной*, т. е. первоначальной ступени,—говорится въ приведенномъ руководствѣ—распадается на два курса: въ первомъ курсѣ ученики упражняются въ устной рѣчи, а во второмъ, выдѣляющемся въ свое время изъ перваго, они учатся сперва разлагать рѣчь на составныя части, а за тѣмъ и писать то, что говорятъ, и читать написанное.»

Матерьяломъ для упражненій въ устной рѣчи служатъ: а) сообщаемые ученикамъ небольшіе *разсказы* и *сказки*, б) *басни* и *стихотворенія*, заучиваемыя дѣтьми со словъ учителя.

Рядомъ съ этими занятіями идетъ *подготовка къ письму*, т. е. ученики упражняются въ черченіи прямыхъ и кривыхъ линій, легкихъ фигуръ и буквенныхъ элементовъ.

По истеченіи двухъ или трехъ мѣсяцевъ, т. е. когда ученики уже въ состояніи передать довольно связно (безъ помощи вопросовъ со стороны учителя) и съ надлежащею интонаціею любой изъ сообщенныхъ имъ разсказовъ, учитель назначаетъ особые уроки для разбора рѣчи и такъ-наз. *символическаго письма*.

Матерьяломъ для разбора служатъ простыя и не слишкомъ сложныя предложенія, которыя берутся изъ тѣхъ же знакомыхъ уже ученикамъ разсказовъ, сказокъ и стихотвореній (изреченія и пословицы, въ которыхъ выражена главная мысль, выведенная изъ статьи, часть стихотворенія и т. п.). Покажемъ на примѣрѣ, какъ ведутся эти уроки.

Кто помнитъ разсказъ о мальчикѣ, который не хотѣлъ итти въ школу. — Какія заглавія мы придумали для этого разсказа? (Мальчикъ и животныя, Всѣ должны работать.) Почему можно дать этому разсказу первое заглавіе? — А почему второе? — Что подумалъ мальчикъ, когда увидѣлъ, что никто съ нимъ не хочетъ играть? (Видно, всѣ должны работать.) Такъ; а для чего нужно

работать? — Что можетъ случиться съ человѣкомъ, который лѣнится? — Какую пословицу мы разобрали съ вами по этому случаю? (Трудъ человѣка кормитъ, а лѣнь портитъ.) Все, что люди говорятъ, называется обыкновенно *рѣчью*. Богъ далъ человѣку способность говорить, или способность *рѣчи*. Повторите это. — „Всѣ должны работать“ — это рѣчь. „Трудъ человѣка кормитъ, а лѣнь портитъ“—это такъ же рѣчь. Посредствомъ рѣчи мы выражаемъ то, что *думаемъ* или *мыслимъ*. (Повторите.) Это можно сказать еще иначе: Рѣчью мы выражаемъ наши думы или мысли.

«Трудъ человѣка кормитъ.» Что тутъ сказано о трудѣ? (Что онъ кормитъ человѣка.) А еще что сказано? (Больше ничего.) Значитъ, въ этой рѣчи выражена только одна мысль.

«Лѣнь человѣка портитъ.» Что тутъ сказано о лѣни?—А еще что?—Сколько же мыслей въ этой рѣчи? (Одна.) Теперь слушайте: «Трудъ человѣка кормитъ, а лѣнь портитъ.» О чемъ тутъ говорится? (О трудѣ и о лѣни.) Что сказано о трудѣ и что о лѣни?—Сколько же тутъ мыслей? (Двѣ.) Да, тутъ въ одной рѣчи выражены двѣ мысли. Стало-быть въ рѣчи можетъ быть выражена *одна* мысль, но могутъ быть выражены двѣ, три и болѣе мыслей. А можно ли на слухъ отличить *одну* рѣчь, въ которой выражено нѣсколько мыслей, отъ двухъ рѣчей, въ которыхъ выражено по одной мысли?—Слушайте: «Трудъ человѣка кормитъ.» [Пауза.] Лѣнь человѣка портитъ.» Сколько рѣчей? (Двѣ.) Слушайте дальше: «Трудъ человѣка кормитъ, а *лѣнь портитъ*.» А тутъ сколько рѣчей? (Одна.) Какъ вы это узнали?—Когда мы хотимъ выразить въ рѣчи сперва одну какую-нибудь мысль, то останавливаемся на нѣкоторое время, прежде чѣмъ выскажемъ другую мысль; когда же мы въ одной и той же рѣчи выражаемъ двѣ мысли или болѣе, то говоримъ, не останавливаясь, съ самой короткой передышкой, и каждую часть нашей рѣчи произносимъ различнымъ голосомъ. [Заставляетъ учениковъ повторить данные примѣры.]

Кто изъ васъ помнитъ пѣсеньку о птичкѣ?—Такой-то, скажи первый стишокъ. (Птичка летаетъ, птичка играетъ, птичка поетъ.) О комъ тутъ говорится? (О птичкѣ.) А еще о комъ? — Да, тутъ говорится все объ одной и той же птичкѣ. Но что о ней говорится—во-первыхъ,—во-вторыхъ,—въ-третьихъ?—Сколько же мыслей тутъ выражено?—А сколько тутъ рѣчей?—Теперь напишемъ

всѣ рѣчи, которыя мы разобрали. (Мы писать не умѣемъ.) Знаю; мы все таки попробуемъ написать. «Всѣ люди должны трудиться.» Сколько тутъ рѣчей? (Одна.) А сколько въ ней выражено мыслей? (Тоже одна.) Смотрите теперь, какъ я изображу эту рѣчь на классной доскѣ [чертитъ горизонтальную линію приблизительно такой длины, какую бы заняло самое предложеніе, и позади нея ставитъ *точку*.]

———— .

Что я сдѣлалъ? (Начертилъ лежачую линію.) Такъ; линія эта означаетъ рѣчь, въ которой выражена только одна мысль. А что я сдѣлалъ позади линіи? (Крапинку.) Такъ; крапинка эта называется *точкой*. Точка ставится всегда въ концѣ рѣчи и показываетъ, что надо на нѣкоторое время остановиться, прежде чѣмъ начать новую рѣчь. Какую же рѣчь означаетъ эта линія съ точкой въ концѣ?

Напишемъ и другую рѣчь. «Трудъ человѣка кормитъ, а лѣнь портитъ.» Сколько въ этой рѣчи мыслей? (Двѣ.) Смотрите, какъ я ее изображу.

———— , ———— .

Что я сдѣлалъ? (Двѣ лежачія линіи.) Такъ; а между ними я поставилъ маленькій значокъ, который называется *запятой*. Прочтите эту рѣчь. — Между каждою мыслію одной и той же рѣчи дѣлается только короткая передышка: эта передышка и означается запятой.

Теперь напишемъ первый стишокъ пѣсеньки о птичкѣ. Сколько въ этомъ стишкѣ выражено мыслей? (Три.) Такъ и напишемъ:

———— ,

———— ,

———— .

Прочтите.—Теперь напишите все это точно такъ же на вашихъ доскахъ.

Кто мнѣ скажетъ второй стишокъ пѣсеньки? (Птичка летала, птичка играла, птички ужъ пѣтъ.) Тутъ сколько мыслей? (Тоже три.) Слѣд. стишокъ этотъ можно записать точно такъ, какъ записанъ первый. Такъ и напишите.

Теперь скажите мнѣ, съ чего начинается третій стихъ пѣсеньки. (Съ вопроса.) Такой-то, скажи весь стишокъ. (Гдѣ же ты, птичка?

Гдѣ ты, пѣвичка? Въ дальнемъ краю гнѣздышко вьешь ты, тамъ и поешь ты пѣсню свою.) Сколько же тутъ вопросовъ? (Два.) А за тѣмъ слѣдуетъ? (Отвѣтъ.) Сколько мыслей выражено въ отвѣтѣ? (Двѣ.) Смотрите, какъ я запишу этотъ стишокъ.

_____?
_____?
_____,
_____.

Послѣ обоихъ вопросовъ поставленъ особый знакъ: кручочекъ съ точкою подъ нимъ; этотъ знакъ называется *вопросительнымъ знакомъ*.—Что показываетъ этотъ знакъ?—Запишите этотъ стишокъ подъ вторымъ. — Такой-то, прочти теперь по твоей записи всю пѣсеньку.

[Ученики читаютъ, ведя грифелемъ по линіи, соотвѣтствующей произносимому предложенію. «Посредствомъ такого *символическаго* изображенія предложеній», говоритъ Отто, «для учениковъ наглядно уясняется построеніе рѣчи.»]

Поупражнявъ дѣтей такимъ образомъ недѣлю или двѣ, учитель переходитъ къ *разложенію предложеній на отдѣльныя слова*, а черезъ новыя двѣ-три недѣли и къ *разложенію словъ на слоги*.

Объяснивъ дѣтямъ, что каждая рѣчь составлена изъ словъ, учитель произноситъ раздѣльно, т. е. отчеканивая каждое слово, слѣдующее предложеніе. «Всѣ люди должны трудиться.» Кто долженъ трудиться? (Люди.) Нѣкоторые только люди? (Нѣтъ, всѣ.) Такъ, *всѣ люди*. Сколько же это словъ? (Два слова.) Что сказано о людяхъ?—Замѣтьте, тутъ не сказано: *трудятся*, а *должны трудиться*. Сколько это словъ?—А сколько словъ во всей рѣчи? (4.) Такъ мы и запишемъ. Прежде мы изображали эту рѣчь одною линіею, а теперь обозначимъ ее столькими линіями, сколько въ ней словъ:

_____.
___ ____ _____ _____.

Какъ это читается? Такой-то, выйди къ доскѣ и покажи, которая линія означаетъ слово *трудиться*,—которая означаетъ сло-

во *всѣ*, и т. д. Запишите это на своихъ доскахъ.

Трудъ человѣка кормитъ, а лѣнь портитъ.

_____ . _____ .

_____ _____ . . _____ _____ . .

Такъ разбираются, пишутся и читаются и всѣ другія предложенія. Точно такъ же производится за тѣмъ и *разложеніе словъ на слоги*, которые изображаются полукругомъ подъ линіею, означающей слово:

Всѣ люди должны трудиться.

Коль скоро ученики доведены до того, что могутъ любое многосложное слово разложить на слоги, учитель приступаетъ къ *постепенному выдѣленію изъ словъ гласныхъ звуковъ*, а за тѣмъ и къ *письму соотвѣтствующихъ буквъ*. «Но если требуется, чтобы ученики различали въ словахъ гласные звуки», говоритъ Отто, «то они прежде должны знать, какіе это звуки. Различать можно только то, что знаешь. Поэтому, до выдѣленія гласныхъ изъ словъ, они произносятся отдѣльно.»

При этомъ употребляется слѣдующій пріемъ: «Слушайте, дѣти, что я скажу: *а — и — у*: это звуки, которые я произвожу голосомъ; это голосовые звуки». Стучитъ по столу: «это также звуки, но не голосовые; эти звуки произошли отъ того, что я стучалъ по столу». Хлопаетъ въ ладоши: «И эти звуки не голосовые. Если же я скажу: *а—и—у*, то это какіе звуки? — Кромѣ *а*, *и*, *у*, есть еще много другихъ голосовыхъ звуковъ. Слова, которыя мы произносимъ, состоятъ всѣ изъ голосовыхъ звуковъ. Теперь скажите, какой изъ названныхъ звуковъ вы слышите въ слѣдующихъ словахъ: *два*, — *три*, — *усъ*, — *садъ*, — *илъ*, — *ужъ*, — *ахъ*, — *ива*, — *учу*, — *баба*, — *уши*, — *милъ*, — *шаръ*, — *пухъ*.»

За тѣмъ знакомство съ буквами и письмо ихъ: 1) учитель пишетъ на классной доскѣ буквы *а*, *и*, *у*, называя ихъ громко и заставляя учениковъ повторять за нимъ; 2) онъ

обводитъ указкою каждую написанную имъ букву, а ученики слѣдятъ за движеніями указки глазами и указательнымъ пальцемъ (пишутъ каждую букву въ воздухѣ); 3) ученики пишутъ тѣ же буквы на аспидныхъ доскахъ и за тѣмъ произносятъ ихъ. Работа эта производится ими легко и скоро, такъ-какъ они предварительно уже освоились съ буквенными элементами.

4) Учитель составляетъ на доскѣ слѣдующую таблицу:

а	*и*	*у*
и	*у*	*а*
у	*а*	*и*

Ученики произносятъ указываемую учителемъ букву, затѣмъ составляютъ на своихъ доскахъ такую же таблицу и читаютъ ее.

5) Учитель составляетъ на классной доскѣ другую таблицу:

садъ	*пухъ*	*сиръ*	*рисъ*
гулъ	*писк*	*шаръ*	*умъ*
чижъ	*малъ*	*кумъ*	*жму*

Ученики отыскиваютъ въ каждомъ словѣ входящую въ составъ его гласную букву и записываютъ ее у себя на доскѣ.

6) Какъ съ классной доски, такъ и съ аспидныхъ досокъ стирается все написанное. Учитель произноситъ рядъ односложныхъ словъ, а ученики, выдѣливъ изъ каждаго слова гласный звукъ, записываютъ у себя букву, соотвѣтствующую звуку (письмо буквъ напусть).

Точно такимъ же образомъ проходятся и остальные гласные и всѣ согласные звуки съ соотвѣтствующими имъ буквами.

Изъ предъидущаго уже видно», говоритъ Отто, «что букварь составляется въ классѣ, такъ сказать, самими учениками; но такъ-какъ они пишутъ на доскахъ, слѣд. все, написанное ими въ теченіе урока, опять стирается: то имъ дается еще и готовый букварь, въ которомъ они находятъ тотъ же разработанный ими матерьялъ и расположенный въ томъ же порядкѣ, въ какомъ онъ разрабатывался на урокѣ.»

Знакомство съ согласными. Согласные звуки и буквы приводятся въ слѣдующемъ порядкѣ: а) такъ-наз. плавные—*л*, *м*, *н*, *р*; б) проточные: *ф*, *в*, *с*, *з*, *ш* и т. д.; в) смычно-взрывные: *п*, *б*, *т*, *д*, *к*, *г* и т. д. Согласные эти являются сперва только въ началѣ двусложныхъ словъ, первый слогъ которыхъ произносится съ ударѐніемъ [такія слова въ нѣмецкомъ языкѣ преобладаютъ]. Урокъ ведется, примѣрно, такъ:

Ла. Сколько слоговъ въ этомъ словѣ?—Назовите первый слогъ.—Какой тутъ знакомый вамъ звукъ? (А.) Назовите второй слогъ.—А тутъ какой знакомый слогъ? (Тоже *а*.) Произнесите все слово.—Не замѣчаете ли вы какой-нибудь разницы въ произношеніи *а* въ томъ и въ другомъ слогѣ?—Въ первомъ слогѣ *а* произносится яснѣе и сильнѣе, чѣмъ во второмъ. [Приводятся другіе примѣры: *локоть, лебедь, укусъ; лошадь, лапоть, липа, лужа; пила, кулакъ, лиса, луна* и т. д.] Слогъ многосложнаго слова, который произносится сильнѣе, мы будемъ называть *сильнымъ*, а остальные *слабыми*.

Ла. Назовите сильный слогъ. (Ла.) Звукъ, который слышенъ передъ *а*, мы назовемъ *призвукомъ*, а знакомые вамъ уже звуки: *а*, *и*, *у*, *о* и т. д. мы будемъ называть просто *голосами*. Слѣд. въ слогѣ *ла* два голосовыхъ звука: голосъ *а* и призвукъ, который отдѣльно трудно произнести, но вмѣстѣ съ голосомъ легко: *ла*.

Ло́си. Сильный слогъ? (Ло.) Голосъ? (О.) Голосъ съ призвукомъ? (Ло.) [Такъ же разбираются: *лужа, лайка, лебедь, лейка, липа* и т. д.]

Слушайте: *ла, лай, ло, лу, ле, лей, ли*. Какіе тутъ слышны голоса?—Теперь произнесите призвукъ отдѣльно.—Видите, какъ трудно его произнести и какъ неясно онъ отдѣльно звучитъ. Поэтому мы, для облегченія, назовемъ его *эль*. Вотъ какъ пишется

буква этого призвука [пишетъ на классной доскѣ]. Это буква *эль*. Напишите ее на своихъ доскахъ. А теперь напишемъ слоги *ла*, *ло*, *лу* и т. д. [Учитель пишетъ эти слоги на классной доскѣ, а ученики пишутъ тѣ же слоги на своихъ доскахъ.] *Ла* есть сильный слогъ какого слова?—А слогъ *лай*,—*ло*,—*лу*? и т. д. Теперь посмотрите, какъ я запишу эти слова:

ла—, *лай*—, *ло*—, *лу*—, *ле*—, *лей*—, *ли*—.

Вмѣсто слабаго слога, который вы еще писать не умѣете, я поставилъ черточку. Прочтите эти слова.—Спишите ихъ. [Списавъ, ученики читаютъ эти слоги такъ: *лапа*, *лайка*, *лоси* и т. д. За тѣмъ учитель диктуетъ новыя слова съ начальнымъ слогомъ: *ла*, *ло*, *лу* и т. д., которыя по написаніи также читаются учениками.]

По ознакомленіи учениковъ со всѣми согласными, дальнѣйшее обученіе ведется слѣдующимъ порядкомъ:

1) Разборъ въ двусложныхъ словахъ прямого слога безъ ударенія и письмо всего слова.

2) Разборъ и письмо многосложныхъ словъ съ прямыми слогами и съ ударепіемъ на любомъ слогѣ.

3) Знакомство съ *малыми печатными буквами*. Печатныя буквы приводятся по группамъ: сперва гласныя, потомъ плавныя и т. д., и постоянно сравниваются съ соотвѣтствующими рукописными. Чтеніе печатныхъ словъ. Списываніе ихъ (переводъ печатнаго на рукопись).

4) Знакомство съ *прописными буквами*, какъ рукописными, такъ и печатными. По одной, по двѣ и по три буквы въ урокъ. При этомъ дѣтямъ дается понятіе объ имени существительномъ и указываются главнѣйшіе случаи употребленія прописной буквы.

5) Разборъ и письмо словъ съ обратными и замкнутыми слогами; напр.

Но — он. Разберите слово *но*. Голосъ: *о*, голосъ съ призвукомъ: *но*.—*Он*—какой тутъ голосъ?—А есть ли призвукъ? Звукъ *н* слышенъ позади *о*. Такой звукъ мы будемъ называть *пазвукомъ*. Разберите: *ум*, *ил*, *уж*, *от*.

Мил. Что вы слышите? Голосъ, призвукъ и пазвукъ. Голосъ:

и, призвукъ съ голосомъ: *ми;* голосъ съ назвукомъ: ил, все слово: *мил.* Разберите: *дом*, *шар*, *кот.*

6) Разборъ и письмо словъ съ *согласными сочетаніями*: рылъ, *срылъ*, *крылъ*, *скрылъ*, *вскрылъ.*

7) Знакомство съ *буквенными варьянтами* (*и*, *і*; *е*, *ъ*; *ѳ*, *θ*). До сихъ поръ ученики руководствовались только слѣдующимъ орфографич. правиломъ: «Пиши такъ, какъ слышишь и произносишь»; теперь же вводится дополнительное правило: «Пиши такъ, какъ принято писать».

Этимъ оканчивается курсъ перваго учебнаго года. Въ теченіе же второго года ученики разрабатываютъ письменно весь тотъ матерьялъ, который они усвоили при упражненіяхъ въ связной устной рѣчи. Начиная съ разбора и письма самыхъ простыхъ предложеній, учитель постепенно переходитъ къ распространеннымъ и сложнымъ, исчерпывая по возможности всѣ виды ихъ. При этомъ ученикамъ дается понятіе какъ о частяхъ предложенія съ употребительными въ немъ знаками препинанія, такъ и о частяхъ рѣчи со всѣми ихъ измѣненіями, а равно и объ этимологическомъ составѣ словъ: о коренномъ слогѣ, приставкѣ и окончаніи; такъ-что въ концѣ второго года отъ обученія по этому способу получаются, по увѣренію автора, слѣдующіе результаты: ученики могутъ связно и правильно выражать свои мысли не только устно, но и письменно; они могутъ написать все, что они говорятъ и понимаютъ, и могутъ читать не только то, что сами написали, но и написанное другими, если только оно вообще доступно ихъ пониманію, и притомъ читать со смысломъ и съ надлежащимъ выраженіемъ.

Сообщимъ теперь тѣ *общія положенія*, на основаніи которыхъ Отто построилъ свой способъ обученія.

1. *Чтеніе есть дѣятельность слуха.* Подъ дѣятельностью слуха тутъ разумѣется не только воспрининаніе членораздѣльныхъ звуковъ устной рѣчи, ударяющихъ въ наше ухо, но и воспринятіе того духовнаго содержанія, которое вложено въ словесную форму. Такъ и умѣнье читать обънимаетъ два тѣсно связанныхъ между собой отправленія: внѣшнее и внутренное. Внѣшнее отправленіе

состоитъ въ переводѣ письменной рѣчи на устную, буквы на звукъ; а соотвѣтствующее ему внутреннее отправленіе состоитъ въ воспринятіи и пониманіи содержанія того, что написано или напечатано.

2. *Чтеніе есть дѣятельность слуха при посредствѣ глаза.*

Какъ музыкантъ, при взглядѣ на ноту, мысленно слышитъ означаемый этою нотою тонъ, такъ точно и читающій, при взглядѣ на букву, слышитъ означаемый ею звукъ. Онъ видитъ предложеніе и слышитъ мысль. Онъ видя слышитъ и слыша понимаетъ. Читающій слышитъ находящееся передъ его глазами слово какъ въ слоговой и звуковой его раздѣльности, такъ и съ ритмическимъ его удареніемъ; точно такъ же онъ слышитъ и предложеніе со свойственною ему интонаціей.

3. *Чтеніе есть дѣятельность органовъ рѣчи*, т. е. оно тожественно съ устною рѣчью.

Тутъ вовсе не имѣется въ виду *громкое чтеніе;* ибо мы учимся читать, прежде всего, не съ тою цѣлью, чтобы читать другимъ, а для того, чтобы понимать письменную рѣчь, т. е. чтобы знать, что̀ другіе сообщаютъ намъ путемъ письма и печати. Будучи дѣятельностью слуха, чтеніе тѣмъ самымъ становится и дѣятельностью органовъ рѣчи; то же самое относится и къ устной рѣчи: когда мы слушаемъ обращенную къ намъ рѣчь, то участвуемъ въ ней и сами, т. е. повторяемъ мысленно то, что намъ говорятъ. Когда взрослый человѣкъ читаетъ про себя, т. е. не подавая голоса и не шевеля губами, то онъ все-таки мысленно произноситъ каждое слово (какъ это всякій надъ самимъ собою можетъ наблюдать), онъ мыслитъ каждое слово со свойственнымъ этому слову слоговымъ удареніемъ и каждое предложеніе со свойственною ему интонаціею. Ребенокъ же еще не можетъ читать мысленно: онъ читаетъ сперва громко, за тѣмъ въ полголоса и шопотомъ, а подъ конецъ хотя и не слышно, но невольно шевеля губами. Только по достиженіи человѣкомъ извѣстной степени умственнаго развитія, чтеніе можетъ сдѣлаться такимъ отправленіемъ, которое совершается мысленно, т. е. при которомъ артикуляція не производится органами рѣчи, а только ощущается въ нихъ. Ясно, что обученіе, начинающееся съ упражненій въ устной рѣчи и отъ нея переходя-

щее къ письму, а отъ письма къ чтенію, скорѣе и вѣрнѣе приведетъ къ умѣнью читать мысленно.

По своему этимологическому смыслу *чтеніе есть сочетаніе элементовъ слова въ единое цѣлое,* при чемъ пространственные элементы видимаго слова (т. е. буквы) превращаются во временные элементы слышимаго слова (т. е. въ звуки). Это внѣшняя сторона чтенія; но съ этимъ превращеніемъ долженъ быть соединенъ другой моментъ: *пониманіе* слова. Въ такомъ случаѣ, однако, слову необходимо дать удареніе и интонацію, свойственныя ему въ живой устной рѣчи. Это удареніе и эта интонація не познаются непосредственно изъ видимой словесной формы; необходимо, слѣдовательно, предположить, что они уже извѣстны ученику изъ устной рѣчи. Это обстоятельство прямо указываетъ на настоящую основу чтенія. Чтеніе есть переводъ письменной формы на звуковую, но переводъ этотъ возможенъ лишь на основаніи знанія до извѣстной степени самаго языка.

Изъ этого разсужденія Отто выводитъ свое 4-ое положеніе:

4. *Чтеніе есть узнаваніе на письмѣ словесныхъ формъ и понятій,* болѣе или менѣе *извѣстныхъ уже изъ устной рѣчи.*

На греческомъ языкѣ понятіе «читать» передается словомъ ἀναγιγνώσκειν, означающее собственно *узнавать снова, признавать знакомымъ.* Въ этомъ словѣ выражена вся сущность чтенія, состоящая въ томъ, что мы въ письмѣ снова узнаемъ извѣстное намъ слово, т. е. и звуковой составъ его, и значеніе. Нашимъ же словомъ «читать» выражается только одинъ изъ моментовъ чтенія, именно связное произношеніе буквъ письменнаго слова или, точнѣе, сліяніе звуковъ, соотвѣтствующихъ соединеннымъ въ слово буквамъ. Но для того чтобы слитые звуки превратились въ понятное слово, имъ необходимъ еще духовный чеканъ; этотъ чеканъ дается удареніемъ. Только благодаря ударенію, отдѣльные звуки слова превращаются въ членораздѣльную звуковую единицу, которая можетъ быть признана *словомъ,* т. е. выраженіемъ понятія. Слово «отецъ» напр. никѣмъ не будетъ узнано, если оно будетъ произнесено или прочтено: *о́тецъ.* Слѣд. къ слитному произношенію звуковъ слова должно присоединиться еще свойственное слову удареніе (а къ чтенію предложенія и надлежащая интонація); это

другой существенный моментъ чтенія. Произнести же слово съ правильнымъ удареніемъ ученикъ можетъ лишь въ такомъ случаѣ, если слово это ему знакомо, т. е. если онъ слышалъ и произносилъ его прежде, или по крайней мѣрѣ аналогичное ему по формѣ.

5. *Чтеніе есть синтетическая дѣятельность глаза, сопровождаемая внутреннею артикуляціею и пониманіемъ, и превратившаяся въ навыкъ посредствомъ упражненія.*

Умѣнье читать состоитъ въ знакомствѣ съ письменными формами языка, извѣстными какъ единицы. Глазъ воспринимаетъ ихъ таковыми, органы рѣчи артикулируютъ, а ухо слышитъ ихъ таковыми же. Это умѣнье читать. Для примѣра приведемъ слово «доказать»; для ученика, навыкшаго къ чтенію, достаточно самаго бѣглаго взгляда на это слово, чтобы различить въ немъ приставку и окончаніе, какъ вполнѣ знакомыя формы.

6. *Способъ обученія грамотѣ вытекаетъ изъ сущности процесса чтенія.*

Прежде чѣмъ спорить о превосходствѣ того или другого способа обученія грамотѣ, необходимо рѣшить принципіяльный вопросъ: слѣдуетъ ли начинать обученіе съ чтенія, слѣдуетъ ли обучать ему отдѣльно отъ письма и устной рѣчи, и притомъ сперва какъ дѣлу механическому, какъ искуству переводить только букву на звукъ, а потомъ уже какъ логическому, осмысленному занятію? Или же чтеніе должно быть преподаваемо какъ умѣнье распознавать въ письменной формѣ языка его звуковую форму и слѣд. являться какъ результатъ, какъ естественный плодъ, и съ самаго начала въ единствѣ своихъ моментовъ? — Между тѣмъ спорятъ о способахъ обученія грамотѣ, какъ будто при этомъ вовсе нѣтъ надобности сообразоваться съ природою самаго предмета и слѣдовать его требованіямъ. Способъ обученія не можетъ быть основанъ на случайной выдумкѣ, хотя бы и весьма остроумной, а долженъ быть сообразованъ съ условіями, которыя опредѣляются, съ одной стороны, природою учебнаго предмета, а съ другой—психологическимъ путемъ изученія этого предмета. Способъ обученія есть осуществленіе этихъ условій; онъ есть практика, а условія—теорія.

Изъ этихъ общихъ положеній Отто выводитъ слѣдующія правила, которыми необходимо руководствоваться при обученіи грамотѣ:

а) *Чтеніе должно быть преподаваемо на основаніи его условій, т. е. на основаніи устной рѣчи и письма.*

Можно положительно утверждать, что отношеніе между письмомъ и чтеніемъ и зависимость изученія послѣдняго отъ перваго значительно затемнены книгопечатаніемъ. Всѣ употребляемые по сіе время способы обученія грамотѣ составлены какъ бы въ томъ предположеніи, что языкъ прежде всего находится въ книгѣ. Тотчасъ по вступленіи въ школу, маленькаго ученика подводятъ къ книгѣ, которая со своими черными знаками является передъ нимъ словно неприступная крѣпость.

Способъ обученія грамотѣ, неестественно разъединяющій то, что въ совокупности своей составляетъ знаніе грамоты, долженъ итти невѣрнымъ путемъ. Онъ долженъ учить чтенію сперва какъ занятію чисто механическому, какъ простому сочетанію звуковъ, изображенныхъ буквами въ письменномъ словѣ, какъ простому переводу буквъ на звуки и соединенію ихъ въ сложный звукъ, но отнюдь не въ слово. Понятно, что обученіе, оторвавшее чтеніе отъ его основанія, т. е. устной рѣчи, и отъ прежде родившагося двойника его, т. е. письма, должно было стремиться къ тому, чтобы эту переводную работу возвести въ самостоятельное искуство. Но естественно ли умственный предметъ въ началѣ преподавать *механически?* Можетъ ли изъ механическаго произойти что-либо органическое?—А между тѣмъ языкъ и въ простѣйшихъ явленіяхъ слова и слога есть продуктъ органическій. Никогда механическое сочетаніе звуковъ не можетъ произвести понятнаго слова. Скорѣе можно сказать, что обученіе чтенію *подъ конецъ* приводитъ къ чтенію съ механическимъ навыкомъ; но, строго судя, неправильно называть механическимъ навыкъ, доведенный до такой увѣренности, что онъ совершается инстинктивно, безъ сознательнаго размышленія. Сознаніе и тутъ служитъ основаніемъ; оно только отошло на задній планъ и во всякую минуту можетъ снова выступить впередъ. *Если же чтеніе вообще вытекаетъ изъ письма на основаніи*

органической членораздѣльности звуковъ, то и первоначальное чтеніе отдѣльныхъ словъ лишено механичности.

б) *Чтеніе должно быть преподаваемо какъ пониманіе письменной рѣчи.*

Пониманіе письменнаго слова зависитъ отъ произношенія его съ правильнымъ ударе́ніемъ; а правильное произношеніе, въ свою очередь, обусловливается пониманіемъ. Какъ выйти изъ этого круга? Или существуетъ способъ, который научитъ чтенію, сопровождаемому съ самаго начала пониманіемъ и правильнымъ ударе́ніемъ? Вопросъ этотъ рѣшенъ въ способѣ, выводящемъ чтеніе изъ упражненій въ устной рѣчи и въ письмѣ.

в) *Чтеніе должно быть преподаваемо какъ узнаваніе устной рѣчи въ письменной.*

Узнаваніе это логически вытекаетъ изъ производства писаннаго слова самимъ ученикомъ. Коль скоро ученикъ научается писать тѣ слова, которыя онъ понимаетъ и говоритъ, то онъ самъ себѣ образуетъ видимую рѣчь. Эта рѣчь ему не чужда; она не заключаетъ въ себѣ чего-либо незнакомаго для него; ему знакомо значеніе каждой формы, каждой черты, каждой точки, ибо посредствомъ всего этого онъ изобразилъ то, что различаетъ въ своей устной рѣчи. Если это вѣрно, то вѣрно и то, что ученикъ въ созданномъ имъ самимъ письменномъ словѣ снова узна́етъ сказанное имъ, т. е. можетъ прочесть написанное; ибо въ этомъ словѣ онъ видитъ не китайскій условный знакъ, а изображеніе въ буквахъ сказаннаго слова; онъ слышитъ (хотя бы читалъ и про себя) звуки и ударе́ніе, и ощущаетъ ихъ артикуляцію.

Какъ пониманіе рѣчи зависитъ отъ того, что въ письменномъ словѣ узнается знакомое устное слово: такъ и звуковое производство слова зависитъ отъ познанія слова. Тѣмъ же тономъ, съ какимъ ученикъ слышалъ слово и какимъ самъ произносилъ его, тѣмъ же тономъ онъ и читаетъ это слово. Монотонное, невыразительное чтеніе слѣд. при этомъ способѣ обученія не имѣетъ мѣста; ибо какъ слоговое ударе́ніе, такъ и интонація, соединяющая слова предложенія въ одно цѣлостное выраженіе мысли, влагаются невидимо въ писомое предложеніе и за тѣмъ снова проявляется

при чтеніи. И тѣ моменты, которые не изображаются въ письмѣ, ясны для ученика, потому-что онъ самъ создалъ изображенное.

г) Такимъ образомъ *умѣнье читать является результатомъ упражненій въ устной рѣчи и въ письмѣ.*

д) Поэтому *въ курсѣ грамоты слѣдуетъ различать не механическое и логическое чтеніе*, а лишь УПРАЖНЕНІЯ ПО БУКВАРЮ и УПРАЖНЕНІЯ ПО КНИГѢ ДЛЯ ЧТЕНІЯ (по хрестоматіи).

Упражненія по букварю раздѣляются на двѣ ступени: *чтеніе словъ* и *чтеніе предложеній*.

Синтетическая дѣятельность чтенія достигаетъ своей цѣли не въ словѣ, а въ предложеніи. Предложеніе есть также рѣчевая единица, съ которою ученикъ долженъ освоиться. Какъ музыкантъ при аккордѣ, содержащемъ диссонансъ, ожидаетъ другого, разрѣшающаго аккорда: такъ и читатель по предъидущему предложенію періода заключаетъ о послѣдующемъ; послѣ союза *если* онъ ожидаетъ *то*, послѣ *не только — но и*.

Коль скоро ученикъ научился написанное имъ самимъ превращать въ звуковую рѣчь, то умѣнье его должно быть доведено до навыка; поэтому дальнѣйшія упражненія его должны производиться надъ рѣчью, написанною не имъ, т. е. являющеюся передъ нимъ готовою, въ печати. Матерьялъ, служившій первоначально для ознакомленія ученика съ устною рѣчью, долженъ служить и первымъ связнымъ матерьяломъ для чтенія. На знакомыхъ ученикамъ разсказахъ и заученныхъ ими стихотвореніяхъ производятся первыя упражненія для пріобрѣтенія навыка къ чтенію. Дѣтямъ отнюдь не надоѣдаетъ чтеніе того, что они уже знаютъ.

Наконецъ, *упражненія по хрестоматіи* имѣютъ цѣлью знакомить учениковъ съ содержаніемъ читаемаго, слѣд. чтеніе становится тутъ уже *средствомъ* къ дальнѣйшему образованію учениковъ.

Повидимому, Отто былъ вполнѣ увѣренъ въ томъ, что вопросъ о наиболѣе цѣлесообразномъ способѣ обученія грамотѣ разрѣшенъ имъ окончательно. Увѣренность эта весьма понятна въ человѣкѣ, посвятившемъ много лѣтъ рѣшенію этого вопроса и послѣдовательно проводившемъ найденные

и признанные имъ принципы. Мы видѣли, что при изложеніи своего способа онъ строго придерживался вышеприведенныхъ правилъ, которыя, въ свою очередь, совершенно логично вытекаютъ изъ предпосланныхъ общихъ положеній. Остается только провѣрить, въ какой степени самыя эти положенія, какъ основы всего, выдерживаютъ критику. Прежде всего слѣдуетъ признать, что послѣднее (6-ое) положеніе: «способъ обученія грамотѣ вытекаетъ изъ сущности процеса чтенія», безусловно справедливо; ибо очевидно, что найти вѣрный способъ этого обученія можно только, когда знаешь, въ чемъ собственно состоитъ процесъ чтенія. Но совсѣмъ иное впечатлѣніе производятъ первыя четыре положенія, въ которыхъ намѣчены главные моменты процеса чтенія: тяжелымъ и неяснымъ изложеніемъ своимъ они приводятъ читателя въ недоумѣніе и внушаютъ ему сомнѣніе относительно ихъ вѣрности. Судя по одному первому положенію, можно заключить, что слухъ является главнымъ факторомъ при чтеніи, что̀, очевидно, невѣрно; но изъ второго положенія мы узнаемъ, что слухъ участвуетъ при этомъ только косвенно, т. е. чрезъ *посредство глаза*. Слѣд. оказывается, что чтеніе есть, прежде всего, актъ зрѣнія; роль же слуха остается невыясненною. Но если вѣрность первыхъ положеній подлежитъ только сомнѣнію, то утвержденіе, которымъ начинается 5-ое положеніе, что «чтеніе есть *синтетическая* дѣятельность глаза», можно назвать прямо ошибочнымъ. И ошибка, въ которую впалъ авторъ, произошла, очевидно, отъ того, что ученики, по его способу, читаютъ только то, что сами пишутъ. Они начинаютъ читать въ тотъ моментъ, когда рука ихъ впервые изображаетъ знакомыя имъ слова. Синтезъ, т. е. сочетаніе буквъ, совершается тутъ пишущею рукою и сопровождается синтезомъ же органовъ рѣчи, переводящихъ буквы на звуки и сливающихъ ихъ въ связное цѣлое. Глазъ же при этомъ слѣдитъ за пишущей рукой и видитъ, какъ слово постепенно возникаетъ изъ буквъ; поэтому кажется, что и онъ принимаетъ дѣятельное участіе въ синтезѣ. На самомъ же дѣлѣ онъ слѣдитъ только за начертаніемъ буквенныхъ формъ. При нѣкоторомъ навыкѣ, ученики

могутъ написать слово и съ закрытыми глазами, могутъ и прочесть его, т. е. произнести, не раскрывая глазъ, потому-что слово имъ заранѣе извѣстно. Если же вы дадите имъ прочесть слово, написанное вами въ ихъ отсутствіи, слѣд. въ данный моментъ имъ неизвѣстное, то они прочтутъ его только при дѣятельномъ участіи глаза; но дѣятельность его тутъ отнюдь не синтетическая, напротивъ: глазу приходится разобрать, изъ какихъ буквъ составлено слово, а въ это время органы рѣчи переводятъ эти буквы на звуки и произносятъ ихъ слитно, какъ цѣлое слово.—Итакъ нѣтъ ни малѣйшаго сомнѣнія, что чтеніе, съ своей внѣшней, формальной стороны, есть *аналитическая дѣятельность глаза*, сопровождаемая синтетическою дѣятельностью органовъ рѣчи.

Не сдѣлай Отто этого промаха, общія положенія его явились бы въ совершенно иной редакціи и иной послѣдовательности, и самый способъ его, конечно, такъ же существенно измѣнился бы. Тѣмъ не менѣе и въ настоящемъ видѣ трудъ этого почтеннаго педагога заслуживаетъ полнаго вниманія и серьёзнаго изученія, именно какъ опытъ построить способъ обученія грамотѣ на строго научныхъ началахъ. Къ сожалѣнію, онъ, подъ вліяніемъ нѣмецкихъ философовъ, усвоилъ дурную привычку писать тяжелымъ, отвлеченнымъ слогомъ, и это обстоятельство мѣшаетъ многимъ ознакомиться съ его руководствомъ. Изъ множества излагаемыхъ въ этомъ руководствѣ пріемовъ, весьма практическихъ и примѣнимыхъ при любомъ способѣ, представители господствующихъ способовъ воспользовались до сихъ поръ только такъ-наз. *символическимъ письмомъ*.

ВЗГЛЯДЪ НА ОБУЧЕНІЕ ГРАМОТѢ ВО ФРАНЦІИ, АНГЛІИ И НѢК. ДР. ГОСУДАРСТВАХЪ.

Излагая наиболѣе извѣстные способы обученія грамотѣ, мы черпали нашъ матерьялъ преимущественно у нѣмцевъ—не изъ пристрастія къ нимъ, а потому, что только у этой націи мы находимъ преемственность идеи преподаванія, т. е. разработку изъ поколѣнія въ поколѣніе способовъ начальнаго обученія и постепенное ихъ совершенствованіе. Ни у какого другого народа этой преемственности нѣтъ, въ чемъ можно убѣдиться, бросивъ лишь бѣглый взглядъ на обученіе грамотѣ въ различныхъ государствахъ.

Франція. Почти до половины XVIII вѣка школьное ученіе во Франціи начиналось съ латинской грамоты, которая преподавалась по буквослагательному способу. Только въ немногочисленныхъ заведеніяхъ такъ-наз. *братьевъ христіанскихъ школъ* (frères des écoles chrétiennes) французская грамота предпосылалась латинской. Учредитель этого братства (основавшаго въ 1681 г.), *Жанъ Баттистъ де-ля Саль*, на вопросъ друзей о причинѣ такого нововведенія, представилъ имъ слѣдующіе мотивы: «Опытъ показалъ мнѣ, что дѣти, умѣющія хорошо читать на своемъ родномъ языкѣ, легко научаются читать тексты, въ которыхъ, какъ напр. въ латинскомъ языкѣ, всѣ буквы произносятся; но этого отнюдь нельзя сказать о дѣтяхъ, научившихся читать сперва по-латыни. Чтеніе французскаго для нихъ такъ же трудно, какъ и для тѣхъ, которыя только-что ознакомились съ буквами. Кромѣ того, большинство дѣтей бѣдныхъ выбываютъ изъ школы, не умѣя читать по-французски и читая по-латыни

смѣшно и неправильно. Наконецъ, въ нашихъ школахъ только французское чтеніе даетъ учителю возможность развивать умъ дѣтей и образовать ихъ сердце. Латинскія книги содержатъ для нихъ лишь мертвую букву и непонятныя слова; помощью латинской грамоты они въ состояніи только механически слѣдить за церковною службою; умѣя же читать по-французски, они, напротивъ, могутъ съ пользою употребить свои досуги, посвящая ихъ въ своей семьѣ доброму и плодотворному чтенію.»

Не смотря на полную основательность этихъ доводовъ, примѣръ братства находилъ очень мало подражателей.

Понятно, что одна замѣна латинской грамоты французскою, еще не обусловливала какого-либо улучшенія въ самомъ способѣ преподаванія: и французскому чтенію учили по складамъ. Но можно было ожидать, что де-ля Саль, желая по возможности содѣйствовать скорѣйшему успѣху дѣтей, введетъ въ школахъ братства упрощенныя названія буквъ, предложенныя въ Поръ-Роляльской грамматикѣ (см. выше, стран. 57). Онъ однако этимъ облегчительнымъ средствомъ не воспользовался—вѣроятно потому, что авторы упомянутой грамматики были янсенисты, слѣд. еретики, отъ которыхъ строгій католикъ де-ля Саль считалъ грѣхомъ перенять что бы то ни было, даже явно полезное.

Мало-по-малу на книжномъ рынкѣ стали появляться отдѣльные опыты улучшеннаго и болѣе легкаго способа обученія чтенію. Вотъ главные изъ этихъ опытовъ:

1) Méthode du sieur Py-Poulain de Launey, ou l'art d'apprendre à lire le français et le latin, par un nouveau sistême si aisé et si naturel qu'on y fait plus de progrès en trois mois, qu'en trois ans par la manière ordinaire. Paris 1719. (Метода господина Пи-Пулена де-Льонѣ, или искуство учить французскому и латинскому чтенію посредствомъ новой и столь легкой и натуральной системы, что по ней въ три мѣсяца достигается больше успѣха, чѣмъ въ три года по старой манерѣ. Парижъ. 1719 г.).

Эта столь легкая и натуральная система состоитъ въ томъ,

что, во-первыхъ, согласнымъ буквамъ даны упрощенныя названія (h^e, k^e, l^e, m^e и т. д.), во-вторыхъ—буквенныя сочетанія, которыми изображается какой-либо простой или слитный гласный звукъ, какъ то: *ou*, *au*, *eau*, *eu*, *oeu*, *en*, *in*, *on*, *oi* и т. п., сообщаются ученикамъ какъ особые, нераздѣльные знаки и, наконецъ, въ-третьихъ, нѣмыя буквы, т. е. непроизносимыя въ составѣ словъ, отмѣчены въ текстѣ курсивомъ. Пріемы же обученія тѣ же, что и при обычномъ буквослагательномъ способѣ. Въ предисловіи авторъ считаетъ нужнымъ заявить, что до упрощенныхъ названій буквъ онъ додумался самъ и только по окончаніи своей книги узналъ, что тѣ же названія предлагаются и въ грамматикѣ Поръ-Рояля, съ которою онъ до тѣхъ поръ не былъ знакомъ. Руководство это было выпущено въ свѣтъ въ весьма ограниченномъ числѣ экземпляровъ и сдѣлалось болѣе извѣстнымъ лишь со второго изданія, напечатаннаго въ 1741 году сыномъ автора (см. выше, стран. 153).

2) La bibliotèque des enfans ou les premiers élémens des lettres, contenant le système du *bureau tipografique*. Par Louis Dumas. Paris 1733. (Дѣтская библіотека или первые элементы письменности, съ системою *типографской кассы*. Соч. Люи Дюма. Парижъ. 1733 г.) Руководство это состоитъ изъ 3 частей: въ первой описывается изобрѣтенная авторомъ наборная касса и объясняется ея употребленіе; вторая часть содержитъ букварь латинскій, а третья—французскій. Авторъ былъ преподавателемъ королевскихъ принцевъ и для нихъ собственно и составилъ свое руководство. Способъ его различается отъ предъидущаго только тѣмъ, что онъ, во-первыхъ, французскому чтенію предпосылаетъ латинское и, во-вторыхъ, обученіе ведетъ не по букварю, а помощью наборной кассы, въ которой печатныя буквы, наклеенныя на отдѣльныхъ карточкахъ, расположены въ алфавитномъ порядкѣ. Согласнымъ буквамъ дается упрощенное названіе Поръ-Рояля; но буквы, произносимыя двояко, имѣютъ по два названія: *c* называется c^e-k^e, *g*—$ж^e$-$г^e$, *s*—c^e-$з^e$, *t*—$т^e$-c^e. Типографская касса автора послужила образцомъ для такого же пособія,

введеннаго въ начальное обученіе Базедовымъ (см. выше, стран. 48 и 49, 57 и 58) и можетъ вообще считаться первообразомъ нынѣ повсюду распространенныхъ и во всѣхъ начальныхъ школахъ употребительныхъ подвижныхъ буквъ.

3) Le quadrille des enfants, avec lequel, par le moyen des figures, ils peuvent être mis en état de lire en trois ou quatre mois. Par l'abbé Bertaud. Paris 1744. (Дѣтская кадриль, научающая посредствомъ фигуръ читать въ теченіе 3 или 4 мѣсяцевъ. Соч. аббата Бертò. Парижъ. 1744 г.)

Въ 1719 году нѣкто *де-Валянжъ*, въ сочиненіи о новыхъ способахъ изучать языки, науки и искуства, указалъ, между прочимъ, и на возможность научить дѣтей чтенію посредствомъ символическихъ фигуръ, соотвѣтствующихъ различнымъ звукамъ рѣчи. Этою идеею воспользовался аббатъ Бертò и составилъ вышепоименованное руководство. Насчитавъ во французскомъ языкѣ до 160 основныхъ звуковъ (простыхъ и сложныхъ), знаніе которыхъ необходимо для умѣнья читать, онъ обозначилъ ихъ столькими же конкретными фигурами, т. е. изображеніями знакомыхъ дѣтямъ предметовъ; рядомъ же съ каждымъ изображеннымъ предметомъ онъ поставилъ буквенный знакъ (простой или сложный), соотвѣтствующій по звуку или всему названію предмета, или же только его окончанію. Такъ напр. при изображеніяхъ: **кости** (os) поставлена буква *o*, **гуся** (oie) знакъ двугласнаго звука *oi*, **чулка** (bas) буква *a*, **ноги** (jambe) буква *b*, и т. д. Ребенку показывается картинка: онъ разсматриваетъ ее и называетъ громко изображенный на ней предметъ, а учитель указываетъ на соотвѣтствующій буквенный знакъ; если предметное названіе тожественно съ изучаемымъ звукомъ; если же послѣдній заключается лишь въ окончаніи, то учитель предварительно повторяетъ названіе, произнося его такъ, чтобы окончательный звукъ замѣтно выдавался: bas, jambe.

Послѣ каждыхъ 5—6 фигуръ, тѣ же буквенные знаки выставлены на новой страницѣ уже безъ предметныхъ изображеній, дабы учитель могъ провѣрить, усвоены ли ребенкомъ эти знаки и звуковое ихъ значеніе, а подъ буквами помѣщенъ рядъ составленныхъ изъ нихъ словъ и фразъ, въ

чтеніи которыхъ ученикъ и упражняется. Чтеніе по складамъ не допускается; да въ немъ и нѣтъ никакой надобности, такъ-какъ ученику сообщаются знаки не только простыхъ, но и сложныхъ звуковъ, т. е. слоговъ. Такимъ образомъ изучаются всѣ 160 фигуръ, и въ результатѣ получается, безъ особенныхъ трудностей, умѣнье читать.—Способъ этотъ, названный какимъ-то острякомъ «философскимъ камнемъ въ области обученія грамотѣ», имѣлъ большой успѣхъ, и примѣненіе его быстро распространилось въ семьяхъ, имѣвшихъ обыкновеніе сами передавать своимъ дѣтямъ первоначальныя знанія. Успѣхъ этотъ особенно усилился съ пятаго изданія книги, вышедшаго въ 1777 году въ значительно исправленномъ и упрощенномъ видѣ. Новый редакторъ книги, бывшій преподаватель военной школы, *Александръ*, нашелъ возможнымъ уменьшить число основныхъ звуковъ, а слѣд. и предметныхъ изображеній, до 84 и перенесъ ихъ на отдѣльныя карточки: на каждой такой карточкѣ находились, по одну сторону, картинки, по другую—соотвѣтствующій буквенный знакъ. Въ этомъ изданіи книга распространилась и за предѣлы Франціи; въ Лозаннѣ съ нею познакомился *Оливье*, который, какъ читателю уже извѣстно, воспользовался ею при составленіи первой таблицы своего «Орто-эпо-графическаго руководства» (см. выше, стран. 110). И въ самой Франціи книга Бертò вызвала множество подражаній и варьянтовъ. Подлинное же сочиненіе имѣло 14 изданій, изъ которыхъ послѣднее вышло въ 1852 году.

Что эта своего рода звукоизобразительная метода есть не что иное какъ смѣсь звукосочетательнаго и силлабическаго способовъ, очевидно; но на какомъ основаніи авторъ назвалъ ее *дѣтскою кафрилью*, совершенно непонятно. Въ этомъ отношеніи подражатели его были гораздо логичнѣе: на ихъ руководствахъ красуется обыкновенно заглавіе «Lecture par écho», т. е. чтеніе посредствомъ отголоска.

Названныя нами три руководства пользовались болѣе или менѣе значительнымъ успѣхомъ, а послѣднее даже въ теченіе довольно продолжительнаго времени; и это весьма понятно: изложенные въ нихъ способы обученія представляютъ, въ

сравненіи съ общеупотребительнымъ въ то время во Франціи буквослагательнымъ способомъ, несомнѣнный прогресъ. Но изъ этого не слѣдуетъ заключать, что они имѣли какое-либо улучшающее вліяніе на обученіе грамотѣ въ общественныхъ школахъ. «Способы эти», говорится въ Dictionaire de pédagogie et d'instruction primaire, издаваемомъ въ Парижѣ съ 1882 г. (см. въ началѣ книги литературу), «назначались преимущественно для родителей, имѣвшихъ время учить своихъ дѣтей сами, или же средства нанять для нихъ учителя; о преобразованіи же и улучшеніи рутиннаго обученія, господствовавшаго въ то время въ школахъ, никто не думалъ: попытки примѣнить эти новые способы къ обученію общественному составляютъ весьма рѣдкое исключеніе. Они слѣд. никакой практической пользы, въ обширномъ смыслѣ, не принесли, а облегчили только, и то лишь въ нѣкоторыхъ случаяхъ, домашнее обученіе и служили для забавы такихъ учениковъ, которые и безъ этого научились бы читать.

Замѣчательно, что даже такой геніальный человѣкъ, какъ Руссо, не находилъ надобности облегчать дѣтямъ обученіе грамотѣ. «Много хлопочутъ о томъ», говоритъ онъ во II книгѣ своего «Эмиля», чтобы пріискать лучшіе способы обученія чтенію, изобрѣтаютъ кассы и карточки съ буквами, и комнату ребенка превращаютъ въ типографскую мастерскую. Локкъ хочетъ, чтобы ребенокъ учился читать посредствомъ игральныхъ костей. Не правда ли; выдумка счастливая? Какая жалость! Средство болѣе вѣрное, чѣмъ всѣ эти, о которомъ однако постоянно забываютъ, заключается въ желаніи учиться. Внушите ребенку это желаніе, а затѣмъ оставьте въ покоѣ всѣ ваши кассы и игральныя кости: всякій способъ обученія будетъ хорошъ для него.» Впрочемъ, такое презрительное отношеніе Руссо къ изысканію лучшихъ способовъ обученія грамотѣ объясняется его своеобразнымъ взглядомъ на чтеніе книгъ вообще, т. е. на чтеніе ихъ дѣтьми. По его мнѣнію, чтеніе есть бичъ дѣтскаго возраста. Эмиль и на двѣнадцатомъ году едва ли будетъ знать, что такое книга». И мнѣніе это совсѣмъ не такъ парадоксально, какъ можетъ показаться большинству читателей; но мы еще будемъ имѣть

случай обсудить его—во второй части нашей книги. Теперь же возвратимся къ начатому нами обзору.

Слѣдующія два сочиненія назначались, повидимому, не для родителей только, но и для учителей начальныхъ школъ:

4) Methodes nouvelles pour apprendre à lire aisément en peu de temps, même par manière de jeu et d'amusement, aussi instructives pour les maîtres que commodes aux pères et mères et faciles aux enfants, avec les moyens de remédier à plusieurs équivoques et bizarreries de l'orthographe française. Par le chanoine Sebastien Cherrier. Paris. 1755. (Новые способы научиться чтенію легко и въ короткое время, даже посредствомъ игры и забавы, столь же поучительные для учителя, сколь удобные для отцовъ и матерей, и легкіе для дѣтей, съ указаніемъ средствъ къ устраненію разныхъ сомнительныхъ случаевъ и несообразностей, встрѣчающихся во французской орфографіи. Соч. каноника С. Шерьѐ. Парижъ 1755 г.)

Авторъ знакомитъ читателя не только со способомъ, имъ самимъ измышленнымъ, но и со всѣми извѣстными ему улучшенными способами; этимъ и объясняется заглавіе: Méthodes nouvelles. Руководство это, слѣдовательно, представляетъ первый опытъ общаго обзора всего, что до того было сдѣлано во Франціи по части методики грамоты. Къ трудамъ предшественниковъ своихъ авторъ, конечно, относится критически. Объ упрощенныхъ названіяхъ согл. буквъ, предложенныхъ въ грамматикѣ Поръ-Рояля, онъ совершенно справедливо замѣчаетъ, что названіями этими облегчается обученіе чтенію только въ такомъ случаѣ, если непремѣнно хотятъ сохранить буквосложеніе, т. е. чтеніе по складамъ; но именно въ этомъ пріемѣ онъ не видитъ никакой надобности. По его мнѣнію, гораздо лучше, по усвоеніи учениками всѣхъ буквъ, заставлять ихъ тотчасъ же произносить всѣ слоги связно. Онъ слѣд. придерживается силлабическаго способа. Кромѣ того, какъ намъ уже извѣстно, онъ предлагаетъ начинать обученіе съ *письма* (см. выше, стран. 153 и 154).

5) Vrais principes de la lecture, de l'orthographe et de la prononciation française. Par Viard, maître de pension. Paris. 1759. (Истинныя начала французскаго чтенія, правописанія

и произношенія. Соч. *Віаръ*, содержателя пансіона. Парижъ 1759 г.). Объ этомъ руководствѣ мы также упоминали уже въ главѣ о совмѣстномъ обученіи письму и чтенію (стран. 154). Изложенный въ немъ способъ ничѣмъ не различается отъ предъидущаго, но болѣе приноровленъ къ классному обученію. Книга эта имѣла нѣсколько изданій.—Не смотря на то, что Шерьé и Віаръ были педагоги, имѣвшіе прямое отношеніе къ школѣ, руководства ихъ такъ же мало повліяли на общественное обученіе, какъ и предъидущія.

За тѣмъ до самой эпохи Революціи не появлялось ни одного сколько-нибудь выдающагося руководства по обученію грамотѣ. Одна изъ главныхъ заботъ республиканскаго правительства состояла въ изысканіи средствъ къ подъему народнаго образованія. Съ этою цѣлью оно учредило особый *учебный комитетъ*, который началъ свою дѣятельность съ разбора учебниковъ, употреблявшихся въ школахъ различной категоріи; найдя ихъ, большею частію, непригодными, комитетъ объявилъ конкурсъ на составленіе новыхъ. Изъ отчета о результатахъ этого конкурса, читаннаго въ 1794 году профессоромъ *Ляканаль* въ одномъ изъ засѣданій Національнаго конвента, видно, что представленныхъ на конкурсъ и одобренныхъ конкурсною комиссіею сочиненій было вообще не много; относительно же руководствъ по обученію грамотѣ въ отчетѣ говорится слѣдующее: «Что касается до искуства обучать чтенію и письму, то въ комиссію не поступило ни одного сочиненія, которое бы она могла признать пригоднымъ для употребленія въ начальныхъ школахъ Республики. Члены комиссіи даже убѣждены, что такого сочиненія и не существуетъ на французскомъ языкѣ, и что до сихъ поръ грамотность у насъ достигалась, благодаря только терпѣнію учителей и ихъ учениковъ.»

Въ это самое время извѣстный экономистъ *Дюпонъ-де-Немуръ* издалъ брошуру подъ заглавіемъ: «Vues sur l'éducation nationale, въ которой предлагалось обучать чтенію посредствомъ письма (см. выписку изъ этой брошуры выше, на стран. 155 и 156); но такъ-какъ она появилась безъ имени автора, то и сдѣлалась извѣстною гораздо позже, имен-

но въ 1799 г., когда на нее обратилъ вниманіе новый министръ внутреннихъ дѣлъ—*Франсуа́ де-Нёшато́*, составившій руководство къ обученію грамотѣ именно по способу, предложенному *Дюпон*'омъ. О руководствѣ Нёшато́, озаглавленномъ: Méthode pratique de lecture, мы говорили на стран. 156. Если бы этимъ двумъ патріотамъ дана была возможность провести предложенныя ими мѣры, то нѣтъ сомнѣнія, что народныя школы во Франціи получили бы вскорѣ болѣе правильную и прочную организацію; но, къ сожалѣнію, дѣятельность ихъ была непродолжительна. Какъ только въ управленіе республикою вступило консульство, всѣ прежніе дѣятели сошли мало-по-малу со сцены, а по провозглашеніи имперіи всѣ проекты республиканцевъ о преобразованіи общественнаго воспитанія были сданы въ архивъ, и императорское правительство, пренебрегая народнымъ благомъ, стало заботиться только о военной славѣ.

Въ 1815 году въ Парижѣ основалось «Общество для содѣйствія элементарному обученію» (Société pour l'enseignement élémentaire), задавшееся цѣлью распространять во Франціи взаимное обученіе по системѣ *Белля и Ланкастера*. Благодаря энергической дѣятельности нѣкоторыхъ вліятельныхъ членовъ, Обществу этому удалось въ короткое время открыть довольно значительное число начальныхъ школъ для дѣтей бѣднаго населенія—не только въ Парижѣ, но и во многихъ другихъ городахъ. Въ этомъ отношеніи дѣятельность Общества слѣдуетъ признать вполнѣ производительною и полезною; но такъ-какъ во всѣхъ учрежденныхъ имъ школахъ введенъ былъ механическій способъ Белля и Ланкастера, то обученіе въ нихъ, въ методическомъ отношеніи, было нисколько не лучше, чѣмъ въ школахъ правительственныхъ.

Въ 1818 году въ томъ же Парижѣ впервые появилось сочиненіе *Жакото*: L'enseignement universel, которое, какъ читателю уже извѣстно, оригинальностью своею произвело сенсацію почти во всей Европѣ, а прежде всего, конечно, въ самой Франціи, гдѣ новое ученіе тотчасъ же пріобрѣло самыхъ воодушевленныхъ поборниковъ и пропагаторовъ. Но воодушевленіе это продолжалось очень недолго, и тогда-какъ

въ Бельгіи «универсальное обученіе» съ успѣхомъ примѣнялось во многихъ учебныхъ заведеніяхъ, а въ Германіи, куда оно проникло позже, подверглось дальнѣйшей разработкѣ,— во Франціи то же универсальное обученіе уподобилось мыльному пузырю, который лопнулъ, не оставивъ по себѣ и слѣда какихъ-либо результатовъ. Къ обученію же грамотѣ въ школахъ метода Жакото тутъ вовсе не примѣнялась. И въ настоящее время французскіе педагоги, говоря о Жакото, относятся къ нему, большею частію, свысока, указывая, между прочимъ, и на то, что идея начинать обученіе грамотѣ съ цѣлыхъ словъ принадлежитъ вовсе не ему, а заимствована имъ у грамматическаго писателя *Адана*, предлагавшаго обучать по такому способу еще въ 1787 году (см. выше, стран. 177, гдѣ этотъ способъ изложенъ нами). Но какъ бы то ни было: заимствовалъ ли Жакото свой способъ у кого-нибудь или самъ его придумалъ, отъ этого въ сущности ничего не измѣняется; конечный результатъ все-таки тотъ, что аналитическій способъ обученія грамотѣ во Франціи не привился, хотя при сравненіи его съ синтетическимъ, сами же французы приходятъ къ тому заключенію, что онъ естественнѣе и цѣлесообразнѣе.

Той же участи подверглись и опыты примѣнить къ французской грамотѣ звукосочетательный способъ. Кромѣ опытовъ этого рода, читателю уже извѣстныхъ, именно *стилеіи Лаффора* и *фономиміи Гросселена*, о которыхъ мы говорили на стран. 141 по 151, къ той же категоріи принадлежитъ и *метода Шавé*, вышедшая въ свѣтъ лишь въ 1873 году *).

Независимо отъ объясненной нами на стран. 140 неудобопримѣнимости звукосочетательнаго способа къ такимъ языкамъ, какъ французскій и англійскій, неуспѣхъ этого способа во Франціи объясняется еще и другою причиною. Рядомъ съ прежними названіями согласныхъ буквъ, французская

---

*) Съ этой методой, представляющей серьёзную или, вѣрнѣе, курьёзную попытку внести въ обученіе малыхъ дѣтей «изслѣдованія по физіологіи рѣчи», мы познакомимъ читателя въ концѣ этой главы.

академія еще въ началѣ нынѣшняго столѣтія признала равноправность и упрощенныхъ названій, предложенныхъ въ грамматикѣ Поръ-Рояля; благодаря этому обстоятельству, названія эти мало-по-малу вошли въ общее употребленіе и вытѣснили прежнія почти совершенно, вслѣдствіе чего, конечно, господствовавшее въ школахъ чтеніе по складамъ значительно облегчилось. Къ этому съ теченіемъ времени присоединилось и другое упрощеніе: буквенныя сочетанія *ai*, *au*, *ou*, *eu*, *an*, *in* и т. п. въ большинствѣ букварей стали сообщаться какъ нераздѣльные знаки простыхъ гласныхъ звуковъ. Ясно, что такой улучшенный буквослагательный способъ очень близокъ къ звукосочетательному, и разница между ними заключается не столько въ произношеніи согласныхъ буквъ, сколько въ томъ, что при обученіи по послѣднему способу употребляется пріемъ такъ-наз. звукосліянія. Но этотъ именно пріемъ, совершенно не привычный французскимъ учителямъ, и считается ими слишкомъ труднымъ для дѣтей, и потому настойчиво отвергается ими.

Распространеніе буквослагательнаго способа въ улучшенномъ видѣ началось преимущественно съ 20-хъ годовъ, и починъ въ этомъ дѣлѣ принадлежитъ элементарному учителю *Иполиту Дюпонъ*, который въ 1825 году издалъ букварь подъ заманчивымъ заглавіемъ: «Citolégie», т. е. быстрочтеніе. Букварь этотъ, содержащій въ строгой постепенности расположенный матерьялъ для упражненій въ чтеніи и снабженный довольно обстоятельнымъ наставленіемъ для учителей, былъ одобренъ Парижскимъ университетомъ для употребленія въ начальныхъ школахъ и имѣлъ въ теченіе 30 лѣтъ слишкомъ 60 изданій. Передо мной находится экземпляръ 67-го изданія, вышедшаго въ 1860 году.

Кромѣ улучшеннаго буквослагательнаго способа, путь въ начальныя школы проложилъ себѣ постепенно и *силлабическій*, т. е. слогопроизносительный способъ. Къ наиболѣе распространеннымъ руководствамъ этого рода принадлежитъ составленное въ 1836 г. нѣсколькими учителями подъ заглавіемъ: «Méthode de lecture sans épellation».

Съ содержаніемъ этого руководства мы познакомили читателя на стран. 85.

Въ названномъ нами «Dictionnaire de pédagogie» находится, между прочимъ, обзоръ и *современныхъ* французскихъ способовъ обученія грамотѣ. Изъ этого обзора видно, что упомянутые два способа, т. е. улучшенный буквослагательный и слогопроизносительный, господствуютъ въ начальныхъ школахъ Франціи и по настоящее время. «Такъ-наз. *новыхъ* способовъ обученія чтенію», говорится въ обзорѣ, «такое множество, что описать ихъ всѣ нѣтъ никакой возможности, да и не стóитъ, такъ-какъ собственно новаго въ нихъ очень мало. Одни придерживаются чтенія по складамъ, другіе же предлагаютъ слогопроизношеніе (la non-épellation), но во всѣхъ введено новое наименованіе согласныхъ буквъ помощію нѣмаго *e*.» Послѣ этого объясненія авторъ ограничивается разборомъ 20-и новѣйшихъ способовъ, различающихся между собою только болѣе или менѣе своеобразнымъ распредѣленіемъ чтебнаго матерьяла. Такъ напр. въ *методѣ Мишéля* буквы сообщаются постепенно и изъ сообщенныхъ тотчасъ же составляются слоги и слова. Матерьяломъ перваго урока служатъ гласныя *a*, *i*, *e* и согласная *p*, которыя расположены такъ:

a	i	e
p pa	pi	pe
pa-pa	pa-pe	pi-pe
pi pa	a pi	pi e

За тѣмъ являются двѣ новыя гласныя: *é*, *o*—съ тою же согласною, а потомъ тѣ же 5 гласныхъ съ согласными *p* и *r*; словомъ, каждый урокъ состоитъ изъ слоговъ и словъ, въ составъ которыхъ входитъ одна или двѣ новыя буквы.

Почти такъ же ведется обученіе и въ *мнемонической ускорительной методѣ Бальрика* (Méthode mnémonique, accélératrice de M. Balric), съ тою только разницею, что авторъ этой методы черпаетъ весь чтебный матерьялъ изъ заранѣе подобранныхъ имъ словъ и располагаетъ его поурочно, примѣрно такъ:

d n	s f
i é	o a
di né	so fa

Изучивъ какой-нибудь десятокъ разложенныхъ такимъ образомъ словъ, ученики, по мнѣнію автора, будутъ знать всѣ буквы и освоятся съ механизмомъ буквосложенія.

Въ числѣ разобранныхъ руководствъ встрѣчается только одинъ опытъ *аналитическаго* способа, на которомъ стóитъ нѣсколько остановиться, именно потому, что онъ напоминаетъ собою способъ нормальныхъ словъ, хотя очевидно и не заимствованъ. Это—метода нѣкоего Dewik-Potel, названная, по фамиліи самаго автора, «Dewikologie». Метода эта основана на постепенномъ разборѣ крестныхъ именъ, приводимыхъ въ алфавитномъ порядкѣ: Anatole, Barnabé, Caroline, Didier, Eulalie, Félix и т. д., всего 25 именъ, т. е. столько, сколько во франц. алфавитѣ буквъ. Уроки ведутся слѣдующимъ образомъ: написавъ на классной доскѣ, печатными буквами, слово Anatole, учитель велитъ ученикамъ сосчитать, сколько буквъ въ этомъ словѣ; ихъ оказывается семь. Онъ раздѣляетъ слово по слогамъ: A | na | to | le, и ученики насчитываютъ четыре слога. Учитель стираетъ послѣднюю букву (e), остается Anatol; онъ стираетъ l, остается Anato; стираетъ слогъ to, остается Ana; стираетъ слогъ na, остается A. Потомъ онъ снова возстановляетъ слово и снова разлагаетъ его, стирая буквы слѣва вправо, причемъ вниманіе учениковъ обращается на форму отдѣльныхъ буквъ. Указанныя упражненія продолжаются надъ даннымъ словомъ, пока ученики не будутъ въ состояніи назвать всѣ буквы и слоги и въ любомъ порядкѣ изобразить ихъ наизусть. Точно такъ же проходятся и всѣ остальныя имена. «По изученіи всѣхъ 25 именъ», увѣряетъ авторъ, «ученики знаютъ не только всѣ входящія въ составъ ихъ буквы, но и усвоили болѣе сотни слоговъ.» Исчерпавъ эту первую серію словъ, учитель предлагаетъ ученикамъ для разбора еще вторую, состоящую изъ названій ремесленниковъ: aubergiste, bimbelotier, charpentier, drapier и т. д. Тутъ ученики овладѣваютъ новыми трудностями. За тѣмъ идутъ упражненія въ

письмѣ, орѳографіи и бѣгломъ чтеніи; для этого служатъ фразы въ родѣ слѣдующихъ: Cécile a vu à *Besançon*, sur la *façade* d'un bonnetier, un *caleçon* pendu à un *hameçon*. *Hugues subjugue* ses *juges* par cette *fugue* composée à *Bruges*. Каждая такая фраза должна быть разложена, снова составлена, написана подъ диктовку, прочитана и заучена наизусть. Къ сожалѣнію, авторъ одержимъ страстью къ курьёзамъ, проявляющеюся не только въ сочиненіи безсмысленныхъ фразъ въ родѣ приведенныхъ, но и во многомъ другомъ; такъ напр. онъ олицетворяетъ каждую букву и даетъ имъ человѣческія имена и названія, букву A называетъ Amanda, букву n—nain (карликъ) и т. п. Всѣ эти курьёзы не только умаляютъ достоинство руководства, но и затемняютъ сущность дѣла, заключающую въ себѣ зачатки дѣйствительно хорошаго способа.

До какой степени вообще начальное обученіе во Франціи косиѣетъ въ рутинѣ, особенно замѣтно было на послѣдней международной выставкѣ въ Парижѣ (1878 г.), гдѣ, рядомъ съ французскими учебными пособіями и руководствами, выставлены были дидактическіе продукты и всѣхъ другихъ странъ. Вотъ что, между прочимъ, по этому поводу говоритъ делегатъ отъ Бельгійскаго правительства, *Т. Броунъ*, тщательно обозрѣвавшій педагогическій отдѣлъ этой выставки и представившій министру внутреннихъ дѣлъ въ Бельгіи весьма подробный отчетъ о своихъ наблюденіяхъ. *) «Давно уже во всѣхъ странахъ осуждался старинный буквослагательный способъ. И дѣйствительно, когда подумаешь о всѣхъ трудностяхъ, представляемыхъ этимъ способомъ, о той силѣ отвлеченія, которой онъ требуетъ отъ дѣтей, о работѣ, необходимой для составленія слоговъ, о невозможности для ученика понять соотношеніе, существующее между складываемыми буквами и вытекающимъ изъ нихъ слитнымъ

*) Отчетъ этотъ былъ напечатанъ въ 1880 году подъ слѣд. заглавіемъ: L'enseignement primaire à l'exposition internationale de Paris de 1878. Rapport adressé à M. le Ministre de l'Intérieur de Belgique par Th. Braun. Bruxelles 1880. 952 стр. въ 8 д. л.

звукомъ: то изумляешься просто, какъ это столь ошибочнымъ и нерацiональнымъ способомъ дѣти въ концѣ концовъ все-таки научаются читать. Не даромъ Дюклё говоритъ, что «умѣющій читать обладаетъ самымъ труднымъ искуствомъ, если онъ ему научился обычнымъ способомъ». Между-тѣмъ, кто бы повѣрилъ, способъ этотъ еще въ общемъ употребленiи во *Франціи*, *Италіи*, *Испаніи* и *Португалiи*.... Въ этихъ странахъ какъ бы систематически отвергаются лучшіе и болѣе логическіе способы, рекомендуемые извѣстнѣйшими педагогами.

Указавъ на то, что большинство французскихъ руководствъ къ обученiю грамотѣ составлены по буквослагательному или по силлабическому способу, обозрѣватель перечисляетъ лучшія изъ нихъ, и за тѣмъ въ недоумѣнiи останавливается передъ обилiемъ *читальныхъ машинъ*, предлагаемыхъ французскими педагогами какъ несомнѣнно вѣрное средство къ успѣшному обученiю грамотѣ. Тутъ красовались и *Повторительный алфавитъ* (Alphabet récapitulatif), изобрѣтенный директоромъ элементарной школы въ Перпиньянѣ *Тарре́мъ*, и *Механическій складыватель* (Syllabateur mécanique) директора института въ Венсеннѣ *Пешáръ*, и такой же складыватель парижскаго учителя *Жервé*, и *Словосоставитель* (Compositeur) аббата *Пердрижонъ*, и т. д. и т. д. Всѣ эти болѣе или менѣе сложныя машины въ основанiи имѣютъ одно и то же устройство и различаются между собой только тѣмъ или другимъ болѣе или менѣе хитрымъ приспособленiемъ. Достаточно описать одну изъ нихъ, чтобы имѣть ясное представленiе и о всѣхъ другихъ. Представьте себѣ большую отвѣсно стоящую рамку на ножкахъ, обтянутую сверху внизъ рядомъ полотняныхъ полосокъ, на которыхъ наклеены крупныя печатныя буквы въ алфавитномъ порядкѣ (сколько полосъ, столько и алфавитовъ). Каждая полоска можетъ передвигаться порознь (вверхъ или внизъ) помощiю лебедки, находящейся сбоку рамки. Вся рамка прикрыта черною доской, которая въ серединѣ имѣетъ широкое отверстiе, идущее горизонтально вдоль всей доски. Чрезъ это-то отверстiе учитель, вращая лебедки, и можетъ выставлять,

смотря по надобности, отдѣльные буквы, слоги, слова и даже цѣлое предложеніе. Одинъ изъ экспонентовъ, именно *Шешáръ*, ухитрился сдѣлать въ своей машинѣ даже такое приспособленіе, что буквы, которыя въ составѣ слова не произносятся, могутъ мгновенно исчезать; такъ напр. предложеніе: Il ne faut pas jouer avec le feu, во время чтенія его ученикомъ, превращается въ: Il ne fau pa joué avec le feu: «Сколько тутъ ухищреній!» восклицаетъ Броунъ: «для достиженія только того, что достигается гораздо проще и лучше посредствомъ кусочка мѣлу и обыкновенной классной доски.»—«Всѣ эти апараты», говоритъ онъ далѣе, «никуда не годятся; и въ моментъ, когда повсюду стараются изгнать изъ школы механизмъ и рутину, тяжело видѣть, какъ весьма почтенные люди тратятъ время и труды свои на измышленіе способовъ чисто механическихъ, пособій исключительно матерьяльныхъ.»

Впрочемъ, отсталость и неудовлетворительность во Франціи способовъ начальнаго обученія вообще объясняется вполнѣ естественною причиной—отсутствіемъ образованныхъ и спеціяльно подготовленныхъ педагоговъ-практиковъ. Хотя и нельзя сказать, что бы во Франціи не было учительскихъ семинарій (нормальныхъ школъ); но онѣ существуютъ, сравнительно, такъ недавно (первая норм. школа основана въ 1810 г.) и были до самаго послѣдняго времени такъ плохи, что не могли дать обществу тѣхъ дѣятелей, какіе необходимы для самостоятельной разработки и улучшенія способовъ элементарнаго обученія. Мы видѣли, что авторы тѣхъ немногихъ способовъ обученія грамотѣ, которые выходятъ изъ уровня обыкновеннаго, были не педагоги, а адвокаты, экономисты, профессора, словомъ, лица съ высшимъ образованіемъ, большею частію не имѣвшія никакого отношенія къ народной школѣ, и что посѣянное ими пало на невоздѣланную, твердую почву.

Бельгія. Въ Бельгіи, гдѣ господствующій языкъ также французскій, до 20-ыхъ годовъ настоящаго столѣтія повсюду примѣнялся исключительно *буквослагательный способъ*. За тѣмъ входитъ въ употребленіе и *аналитическій способъ*

Жакото; но распространяется этотъ способъ туго и въ 30-ыхъ годахъ, по выѣздѣ Жакото изъ Бельгіи, снова исчезаетъ. Наконецъ, съ 1853 года, по мѣрѣ того какъ вновь учрежденныя нормальныя школы начинаютъ выпускать хорошо подготовленныхъ элементарныхъ учителей, въ Бельгійскихъ народныхъ школахъ вводится *синтетически-звуковой способъ письма-чтенія.* Введеніемъ этого способа страна обязана вышеназванному *Т. Броуну*, который въ 50-ыхъ годахъ былъ преподавателемъ педагогики и методики въ Нивéльской нормальной школѣ.

Англія. Какъ у французовъ, такъ и у англичанъ письменная рѣчь, въ орфографическомъ отношеніи, слѣдуетъ историческому началу, т. е. французскія и англійскія слова пишутся, большею частію, не такъ, какъ произносятся въ современномъ языкѣ, а такъ, какъ они произносились когда-то, въ былыя времена.*) Но во французскомъ языкѣ случаи, въ которыхъ произношеніе расходится съ письмомъ, постоянны, и потому могли быть подведены подъ опредѣленныя правила; въ англійскомъ же уклоненія эти никакому урегулированію не поддаются. Такъ напр. буква *a* произносится трояко: какъ *э*, какъ *a* и какъ *o*; но въ какихъ случаяхъ такъ или иначе, въ точности опредѣлить невозможно. Нерѣдко слова, происходящіе отъ различныхъ корней, пишутся совершенно одинаково, но произносятся различно—по различію смысла; слово lead (свинецъ) произносится *лед*, а lead (предводительство) читается *лид*; слово gill, имѣющее до 12 различныхъ значеній, въ однихъ произносится *гил*, въ другихъ—*джил*. Изъ этихъ примѣровъ уже явствуетъ, что умѣнье правильно читать и писать по-англійски можно пріобрѣсти только путемъ навыка, и что англійскимъ дѣтямъ вообще гораздо труднѣе сдѣлаться грамотными, чѣмъ дѣтямъ всякой другой національности. Изученіе же англійской грамоты по буквослагательному способу

*) Напр. слово ear (ухо) первоначально и произносилось согласно начертанію: e-ar; за тѣмъ оно стало произноситься ēr, нынѣ же произноситься īr, а пишется все еще ear.

представляетъ такую же мучительную процедуру, какую представляло изученіе русской грамоты по азбуковому способу; ибо названія англійскихъ буквъ, большею частію, вовсе не соотвѣтствуютъ означаемымъ ими звукамъ. Такъ напр., чтеніе по складамъ такого простого слова, какъ rich (богатый): *ар-ай-си-эч—рич*, очевидно нисколько не уступаетъ нашему церк.-славянскому: *рцы-ять-червь-ерь — рьчь*. А между-тѣмъ по этому способу въ Англіи учили повсюду чуть ли не до 40-ыхъ годовъ настоящаго столѣтія, да и нынѣ еще учатъ во многихъ школахъ. Объясняется это, прежде всего, консервативнымъ духомъ англичанъ, неподатливыхъ на нововведенія, а во-вторыхъ—своеобразнымъ развитіемъ въ этой странѣ народнаго образованія. Тогда-какъ въ другихъ государствахъ о распространеніи грамотности въ народѣ заботились и духовенство, и правительство, въ Англіи забота эта была всецѣло предоставлена самому народонаселенію. Вслѣдствіе этого народная масса въ Англіи коснѣла въ совершенномъ невѣжествѣ гораздо долѣе, чѣмъ гдѣ-либо. *Робертъ Рексъ* (Raikes), издатель Gloucester Journal'a, былъ одинъ изъ первыхъ ревнителей народнаго образованія, указавшій на опасность, какая грозитъ всей общественной жизни отъ усиливающейся одичалости низшихъ слоевъ населенія, и на необходимость, со стороны интеллигентной части общества, изыскать средства къ умственному и нравственному подъему этихъ слоевъ. Чтобы показать примѣръ инициативы въ этомъ дѣлѣ, онъ въ 1780 году сталъ по воскресеньямъ собирать съ улицы дѣтей, которыхъ нанятые имъ учителя и учительницы должны были въ кафедральной церкви, послѣ службы, учить грамотѣ и началамъ христіанской религіи. Примѣръ этотъ подѣйствовалъ: нашлись желающіе сноспѣшествовать благому начинанію Рекса, и вскорѣ число ревнителей до того увеличилось, что въ 1785 году можно было приступить къ учрежденію «Общества для поддержки и поощренія воскресныхъ школъ въ Великобританіи» (Society for the support and encouragement of Sunday-schools throughaut the British dominions). Общество это дало, такъ сказать, первый толчокъ дальнѣйшему распространенію про-

свѣщенія въ англійскомъ народѣ. Воскресныя школы и по настоящее время составляютъ главную основу народнаго образованія въ Англіи, ибо добрая половина населенія и теперь еще черпаетъ первоначальныя знанія свои именно въ воскресныхъ школахъ.

Въ началѣ дѣятельность упомянутаго Общества была значительно затруднена вслѣдствіе недостатка какъ денежныхъ средствъ, такъ и въ особенности учащаго персонала. Изъ этого послѣдняго затрудненія его выручило другое Общество: British and Foreign School Society, основанное въ 1805 году съ цѣлью устройства ежедневныхъ школъ. Въ школахъ этого Общества была введена и примѣнялась съ успѣхомъ система взаимнаго обученія *Ланкастера*, требовавшая, какъ извѣстно читателю, только одного учителя на тысячу учащихся (см. выше, стр. 158—160). Этою системою воспользовалось и Общество воскресныхъ школъ.

Такъ-какъ учредители Британскаго школьнаго общества принадлежали къ религіозной сектѣ квакеровъ, и въ школахъ ихъ изученіе катихизиса было исключено: то духовенство епископальное, опасаясь распространенія ереси, стало хлопотать объ открытіи такихъ же ежедневныхъ школъ въ своихъ приходахъ. Съ этою цѣлью оно, въ 1811 году, при содѣйствіи д-ра *Белля*, соперника Ланкастера, учредило новое Общество: National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church (Національное общество для покровительства воспитанію бѣдныхъ въ правилахъ господствующей церкви). Благодаря ревностной дѣятельности названныхъ двухъ обществъ Англія пріобрѣла въ теченіе 25 лѣтъ до 10 тысячъ ежедневныхъ начальныхъ школъ.

Понятно, что, заботясь главнымъ образомъ объ увеличеніи числа школъ и обладая весьма ограниченными средствами, Общества эти вынуждены были держаться все той же системы взаимнаго обученія и не могли помышлять о введеніи болѣе раціональныхъ способовъ преподаванія. Къ тому же такіе способы имъ и не были извѣстны, кромѣ развѣ

*Локк*овой методы грамоты, имѣвшей форму азартной игры, и потому вовсе не пригодной для народной школы.

Мысль о необходимости облегчить учащимся изученіе грамоты стала возникать лишь въ концѣ 30-ыхъ годовъ, т. е. съ того времени, какъ содержаніе школъ было до нѣкоторой степени обезпечено, между прочимъ, и ежегодною субсидіею отъ правительства.

Первое методическое улучшеніе состояло въ томъ, что ученики, ознакомившись съ алфавитомъ, приступали не къ складыванію, а къ связному чтенію слоговъ. Мы знаемъ, что и нѣмецкіе педагоги, послѣ тщетныхъ попытокъ упростить пріемъ складыванія, замѣнили его, прежде всего, пріемомъ связнаго слогопропзношенія; но тогда-какъ въ Германіи изъ него развился самостоятельный, такъ-наз. силлабическій способъ, въ Англіи слогопроизношеніе вошло въ составъ того же буквослагательнаго способа и примѣнялось рядомъ съ чтеніемъ по складамъ, которое считалось нужнымъ сохранить по важности его въ орфографическомъ отношеніи. По мнѣнію англійскихъ педагоговъ, обычный буквослагательный способъ (Alphabetic Method) дуренъ не тѣмъ, что пользуется буквосложеніемъ (Spelling), а тѣмъ, что пользуется имъ не у мѣста. Учась чтенію, ученикъ вмѣстѣ съ тѣмъ долженъ, конечно, осваиваться и съ общепринятою орфографіею; а это возможно только посредствомъ буквосложенія. Но изъ этого еще не слѣдуетъ, что оно такъ же необходимо и для пріобрѣтенія умѣнья читать. Напротивъ, если ученика упражняютъ въ буквосложеніи въ то время, когда онъ еще вовсе не знакомъ съ процесомъ чтенія, то оно не только помѣшаетъ уразумѣнію этого процеса, но и не научитъ орфографіи. Чтенію можно и должно учить безъ складовъ, но за тѣмъ должно непремѣнно слѣдовать и упражненіе въ устномъ составленіи словъ изъ буквъ, т. е. чтеніе по складамъ. *)

---

*) См. James Currie: The Principles and Practice of Common School Education. London 1857 (стран. 314 и слѣд.).

Согласно этому взгляду принятъ былъ слѣдующій порядокъ упражненій: а) знакомство съ большими и малыми печатными буквами; б) связное чтеніе слоговъ и словъ; в) чтеніе по складамъ словъ, представляющихъ какія-либо трудности въ орфографическомъ отношеніи.

На этомъ, конечно, дѣло не остановилось. Обиліе въ англійскомъ языкѣ односложныхъ словъ всѣхъ категорій вскорѣ навело педагоговъ на мысль отказаться совершенно отъ чтенія отдѣльныхъ слоговъ. Съ этою цѣлью ряды слоговъ, наполнявшіе первыя страницы букварей, были замѣнены небольшими группами знакомыхъ дѣтямъ словъ, составъ которыхъ усложнялся лишь постепенно. Изъ этихъ словъ, для возбужденія въ дѣтяхъ интереса къ читаемому, составлялись за тѣмъ небольшія предложенія, имѣвшія нѣкоторую связь и между собою. Такъ напр. въ одномъ изъ букварей, появившихся въ началѣ 50-ыхъ годовъ, мы находимъ на первой страницѣ слѣдующую группу словъ:

	I	
a	and	has
no	boy	doll
the	see	girl,

а подъ нею предложенія: The girl has a doll. The boy has no doll. I see the boy. I see the girl. I see the doll. I see the girl, the doll and the boy.

Такимъ образомъ возникъ способъ, который англичане называютъ Word Method, т. е. метода словъ, различающаяся отъ силлабическаго (слогопроизносительнаго) способа только тѣмъ, что ученики упражняются въ чтеніи не на безсмысленныхъ слогахъ, а на вполнѣ понятныхъ имъ словахъ и фразахъ. Пріемъ же обученія по этому способу тожественъ съ примѣняемымъ при силлабическомъ способѣ: учитель, указывая поочередно на каждое слово, произноситъ его внятно, а ученики повторяютъ за нимъ, пока не будутъ въ состояніи прочесть любое изъ указываемыхъ имъ словъ.

Очевидно», говоритъ Currie на 318 страницѣ приведеннаго нами сочиненія, «что эта метода чтенія совершенно

сходна съ тѣмъ способомъ, какимъ ребенокъ научается устной рѣчи, и это обстоятельство говоритъ въ ея пользу. При устной рѣчи слухъ дитяти воспринимаетъ слова какъ звуковыя единицы, соединяя съ ними и ихъ значеніе,—безъ всякаго анализа; точно такъ же при чтеніи звукъ и смыслъ словъ должны соединяться съ ихъ формами, какъ цѣлыми, безъ всякаго умышленнаго анализа. Дѣятельность глаза относительно формъ тожественна съ дѣятельностью слуха относительно звуковъ; въ обоихъ случаяхъ ученикъ непосредственно воспринимаетъ слова съ ихъ смысломъ... Но допустивъ, что ребенокъ этимъ путемъ усвоитъ показываемыя и подсказываемыя ему слова, вы спросите можетъ быть: какимъ образомъ онъ пріобрѣтетъ умѣнье читать и такія слова, которыя ему не приходилось читать на урокахъ? Чтобы отвѣтить на этотъ вопросъ, необходимо обратить вниманіе на умственную дѣятельность ученика во время подсказыванія ему словъ: тогда-какъ учитель указываетъ лишь на слова какъ на единыя цѣлыя и произноситъ ихъ связно, ученикъ не только повторяетъ ихъ, но и замѣчаетъ сходство ихъ и различіе по составнымъ частямъ, словомъ, анализируетъ ихъ про себя. Въ этомъ могъ убѣдиться всякій, кто наблюдалъ дѣтей при первыхъ упражненіяхъ ихъ въ чтеніи. Дѣйствительно, чтобы запомнить формы показываемыхъ ему словъ, ученикъ инстинктивно прибѣгаетъ къ сравненію ихъ по входящимъ въ составъ ихъ буквамъ, съ которыми онъ уже знакомъ; сравненіе это облегчается ему тѣмъ, что въ группѣ словъ, назначенной для упражненія, всегда встрѣчаются слова, сходныя между собою по составу. Такъ напр. послѣ слова mouse онъ встрѣчаетъ слово house и видитъ, что звуковое различіе въ нихъ происходитъ отъ того, что одно начинается съ буквы *m*, а другое съ буквы *h*; точно такъ же онъ различитъ и dead отъ deaf. Очевидно, однако, что весь успѣхъ ученія при этомъ зависитъ исключительно отъ самодѣятельности учениковъ, проявляющейся въ дѣтяхъ далеко не въ одинаковой степени.

Между-тѣмъ нѣкоторые педагоги, побывавъ въ Германіи и увѣровавъ въ цѣлесообразность звукосочетательнаго спо-

собa, принялись за составленіе руководствъ по этому способу. Оказалось однако, что онъ къ обученію англійской грамотѣ неудобопримѣнимъ (см. выше, стр. 140, гдѣ приведено мнѣніе англ. педагога *Джилля* объ этомъ предметѣ). Но все-таки ближайшее знакомство съ нимъ принесло свою долю пользы, именно тѣмъ, что поборники Word Method'a уяснили себѣ роль, какую членораздѣльные звуки играютъ въ процесѣ чтенія и вслѣдствіе этого обратили все свое вниманіе на анализъ словъ, который, какъ мы видѣли, до тѣхъ поръ всецѣло былъ предоставленъ самодѣятельности учащихся. Убѣдившись, что звуковой анализъ, сопровождая упражненія въ связномъ чтеніи словъ, значительно облегчаетъ дѣтямъ ученіе и ускоряетъ успѣхи ихъ въ чтеніи, они внесли анализъ этотъ въ свой способъ какъ необходимое дополнительное упражненіе.

Наконецъ, въ методѣ словъ было сдѣлано еще одно улучшеніе. Песталоццієвъ принципъ наглядности, положенный въ основу элементарнаго обученія въ Германіи, остался не безъ вліянія и на школы въ Англіи; этому принципу преимущественно англичане обязаны такъ-наз. *предметными уроками* (Object lessons), съ которыхъ теперь начинается ученіе во всѣхъ англ. элементарныхъ школахъ. Предметные же уроки, которые нерѣдко ведутся и по картинамъ, въ свою очередь, навели педагоговъ на мысль присоединить бесѣды объ окружающихъ предметахъ непосредственно къ обученію грамотѣ, какъ для того, чтобы вообще болѣе заинтересовать дѣтей чтеніемъ, такъ и въ особенности для того, чтобы сдѣлать для нихъ менѣе замѣтнымъ рѣзкій переходъ изъ міра конкретнаго въ область словесныхъ символовъ. Вслѣдствіе этого, рядомъ съ обычными иллюстрированными букварями, издающимися только для домашняго обученія, стали появляться иллюстрированные же буквари, составленные спеціально для употребленія въ школахъ. Въ этихъ букваряхъ, чрезвычайно дешевыхъ, на каждой страницѣ находится весьма тщательно исполненное изображеніе какого-нибудь знакомаго дѣтямъ предмета, преимущественно животнаго, о которомъ идетъ

рѣчь въ помѣщенномъ тутъ же текстѣ для первоначальнаго чтенія. *)

Такимъ образомъ, не изобрѣтая вовсе новыхъ способовъ, а видоизмѣняя только и дополняя изстари употреблявшійся буквослагательный способъ, англійскіе педагоги выработали мало-по-малу методу чтенія, если не вполнѣ оригинальную, то во всякомъ случаѣ соотвѣтствующую какъ консервативному духу народа, такъ и особенностямъ языка.

Разсмотримъ теперь въ послѣдовательномъ порядкѣ весь ходъ обученія по этому способу, представляющему въ настоящее время, такъ сказать, послѣднее слово методики грамоты въ Англіи.

I ступень: Знакомство съ печатными буквами. Существуетъ нѣсколько различныхъ пріемовъ для ознакомленія учениковъ съ буквами; изъ нихъ самымъ практичнымъ считается слѣдующій: учитель чертитъ на классной доскѣ двѣ буквы, имѣющія между собой какое-либо сходство, напр. b и d; назвавъ ихъ, онъ заставляетъ учениковъ повторить названіе каждой, сравнить формы ихъ и наконецъ скопировать каждую по нѣсколько разъ. За тѣмъ онъ чертитъ двѣ новыя буквы, напр. p и q, которыя сравниваются сперва между собою, а потомъ и съ предъидущими. Всѣ 4 буквы снова копируются и за тѣмъ слѣдуетъ рядъ вопросовъ для провѣрки знанія: «Какая буква состоитъ изъ прямой черты съ кружкомъ вверху съ лѣвой стороны?—Изъ прямой черты съ кружкомъ внизу съ правой стороны?» И т. д. Изъ какихъ чертъ состоитъ буква *p?* А буква *d?* И т. д. Въ заключеніе ученики пишутъ эти буквы подъ диктовку.

Такимъ же образомъ проходятся и всѣ остальныя буквы, какъ малыя, такъ и большія, при чемъ на каждый урокъ полагается не болѣе двухъ буквъ; но всѣ пройденныя каждый разъ снова повторяются, сравниваются съ новыми и пишутся подъ диктовку. Нѣтъ сомнѣнія, что черченіе печатныхъ буквъ

---

*) Въ Приложеніи Ж читатель найдетъ фотографическую копію двухъ страницъ изъ весьма распространеннаго букваря «The Royal School Primer».

есть самое вѣрное средство къ упроченію въ памяти ихъ формъ; но замѣчательно. что англійскіе педагоги, прибѣгая къ этому средству, никакъ не рѣшаются начать обученіе съ рукописныхъ буквъ. Единственную уступку, которую нѣкоторые изъ нихъ дѣлаютъ въ этомъ отношеніи, состоитъ въ томъ. что они начинаютъ съ буквъ такъ-наз. печатнаго курсива, представляющаго нѣчто среднее между рукописнымъ и прямымъ печатнымъ шрифтомъ. Способъ письма-чтенія въ Англіи вовсе не въ употребленіи, и во всѣхъ школахъ обученіе письму ведется отдѣльно.

Къ слѣдующей ступени учитель переходитъ не раньше, какъ убѣдившись, что ученики могутъ назвать любую букву большого и малаго алфавита. помѣщеннаго на первой страницѣ букваря, и что они всѣ буквы могутъ начертить подъ диктовку или наизусть.

II ступень: Упражненія въ чтеніи.

а) Бесѣда объ изображенномъ предметѣ. Учитель выставляетъ у классной доски изображеніе *кошки* въ натуральную величину (мы беремъ для примѣра иллюстрацію, помѣщенную въ Приложеніи Ж) и задаетъ дѣтямъ рядъ вопросовъ, касающихся наружнаго вида кошки. ея образа жизни, права и т. д. Въ заключеніе вся бесѣда резюмируется въ нѣсколькихъ короткихъ предложеніяхъ, повторяемыхъ учениками. Понятно, что въ перечень этотъ должны входить и тѣ предложенія, которыя дѣтямъ потомъ придется читать. Послѣ кошки (въ другой конечно урокъ) ведется такая же бесѣда о *мышѣ*.

б) *Чтеніе.* Вывѣсивъ изображеніе кошки на видномъ мѣстѣ. учитель составляетъ на классной доскѣ, посредствомъ подвижныхъ буквъ, первыя два предложенія:

This is a cat.
It is a fat cat,

и упражняетъ ихъ въ связномъ чтеніи. Пріемъ извѣстенъ: учитель произноситъ каждое слово, а ученики повторяютъ. Въ заключеніе ученики копируютъ слова: is, This, it, cat, fat. Точно такъ же проходятся и остальныя предложенія. За

гѣмъ ученики раскрываютъ букварь и читаютъ въ немъ тѣ же предложенія; а послѣ этого имъ предлагается, уже для самостоятельнаго чтенія, рядъ новыхъ предложеній, составленныхъ изъ тѣхъ же словъ (см. послѣднюю страницу въ Приложеніи Ж).

в) Разборъ словъ (*звуковой анализъ*). Учитель произноситъ слово cat, налегая съ особенною силою на начальный звукъ *к'*, и заставляетъ учениковъ произнести это слово точно такъ же; за тѣмъ онъ вторично произноситъ cat, но отдѣливъ звукъ *к* отъ *at*. Ученики опять повторяютъ. Послѣ этого учитель пишетъ на классной доскѣ: c-at и объясняетъ, что буквою *c* (si) означается тотъ звукъ, который они только-что выдѣлили изъ слова cat. Совершенно такъ же разлагаются за тѣмъ и пишутся слова: fat, mat, bat, sat, that и т. д.

Далѣе, произносятся слова: an—and, and—hand, и ученики выдѣляютъ звуки *d'* и *h'*.

Главная задача этого упражненія, очевидно, состоитъ въ томъ, чтобы довести учениковъ до сознательнаго различенія между названіемъ буквы и ея звукомъ—какъ въ отдѣльности, такъ и въ составѣ слова, т. е. чтобы они сознавали, что напр. буква d (di) отдѣльно звучитъ d', а въ составѣ слова (или, точнѣе, слога) сливается съ остальными буквами въ одинъ звукъ.

III ступень: Чтеніе по складамъ.

Всѣ слова, предлагаемыя на этой ступени для упражненія въ чтеніи расположены группами по сходству ихъ въ составѣ и по степени ихъ трудности въ орфографическомъ отношеніи. Назначенный для урока рядъ словъ читается сперва связно, за тѣмъ ученики называютъ буквы, входящія въ составъ каждаго слова, слѣд. читаютъ по складамъ, и наконецъ пишутъ тѣ же слова, но уже рукописными буквами, съ которыми они успѣли освоиться на особыхъ урокахъ письма. Чтеніе по складамъ совершается сперва по книгѣ, а за тѣмъ наизусть; точно такъ же слова пишутся—сперва съ книги, а потомъ подъ диктовку или наизусть.

При поверхностномъ взглядѣ на упражненія второй ступени, въ читателѣ легко можетъ возникнуть предположеніе,

что они заимствованы—частію у Жакото, частію у представителей способа нормальныхъ словъ. Но такое предположеніе было бы вполнѣ ошибочное. Заимствованіе у Жакото невѣроятно по двумъ причинамъ: во-первыхъ, англичане такъ мало интересовались дѣятельностью Жакото, что даже не перевели главное его сочиненіе: «L'enseignement universel», и имя его не упоминается ни въ одномъ дидактическомъ руководствѣ, трактующемъ о методахъ чтенія; а во-вторыхъ, слѣдя за ходомъ развитія аналитическаго способа обученія грамотѣ въ Германіи и въ Англіи, нельзя не замѣтить, что ходъ этотъ въ томъ и другомъ случаѣ совершенно противоположный, т. е. обратный. Что же касается до сходства англійскаго способа со способомъ нормальныхъ словъ, то оно также лишь поверхностное; ибо тогда-какъ въ послѣднемъ предметное изображеніе служитъ конкретнымъ основаніемъ исключительно для нормальнаго слова, въ Word Method'ѣ изображеніе это составляетъ общій сюжетъ текста, предлагаемаго ученикамъ для упражненія въ чтеніи; слѣд. роль его и значеніе въ томъ и другомъ способѣ совершенно различная.

Сѣв. Америка. Методика грамоты въ Сѣв.-Американскихъ Штатахъ прошла вообще чрезъ тѣ же фазисы, какъ и въ Англіи, и описанный нами Word Method со звуковымъ анализомъ и предметными изображеніями въ основаніи принадлежитъ и въ этомъ государствѣ къ наиболѣе распространеннымъ въ настоящее время; только онъ тутъ болѣе извѣстенъ подъ названіемъ *эклектическаго* способа (Eclectic Method). Въ частности же развитіе обученія грамотѣ въ Америкѣ представляетъ нѣкоторыя особенности, о которыхъ мы и намѣрены сказать нѣсколько словъ.

Будучи менѣе консервативны, американцы въ школьномъ дѣлѣ подверглись гораздо большему вліянію нѣмецкой педагогики, нежели великобританцы. Еще въ 1805 году въ Филадельфію былъ вызванъ одинъ изъ учениковъ Песталоцци, нѣкто *Неффъ*, который познакомилъ тамошнихъ педагоговъ съ идеями знаменитаго швейцарца. Но его же

указаніямъ во многихъ школахъ грамоту стали преподавать по способу Песталоцци.

Позднѣе же, когда въ Германіи распространился звукосочетательный способъ Стефани, американцы начали вводить этотъ способъ и у себя, и для примѣненія его къ особенностямъ англійской грамоты прибѣгли къ слѣдующему средству. Такъ-какъ въ составъ англійскихъ словъ входятъ болѣе 40 простыхъ звуковъ, а для означенія ихъ имѣется всего 26 буквъ, то педагоги снабдили всѣ буквы, имѣющія различное звуковое значеніе, надстрочнымъ или подстрочнымъ знакомъ—въ тѣхъ случаяхъ, когда онѣ въ составѣ словъ уклоняются отъ своего первоначальнаго (алфавитнаго) значенія. Такъ напр. буква *a* изображалась трояко: a, ȧ, a̤; въ первомъ видѣ она должна произноситься всегда какъ *э* (такъ она и называется по-англійски), во второмъ какъ *a*, въ третьемъ же какъ *o* въ словѣ *all*. Буквы же нѣмыя, т. е. непроизносимыя вовсе въ составѣ слова, были снабжены тонкою поперечною чертою, слѣд. являлись какъ бы зачеркнутыми. Выработавъ такимъ образомъ алфавитъ, весьма незначительно различающійся отъ общеупотребительнаго, но состоящій изъ столькихъ же, вполнѣ различимыхъ между собой, буквенныхъ знаковъ, сколько въ составѣ словъ встрѣчается простыхъ членораздѣльныхъ звуковъ, американскіе педагоги имѣли полную возможность слѣдовать синтетическому способу Стефани. Когда же ученики этимъ путемъ вполнѣ освоились съ процесомъ чтенія, имъ предлагался для дальнѣйшаго упражненія связный текстъ, въ которомъ всѣ діакритическіе, т. е. отличительные побочные знаки мало-по-малу исчезали. Первопачально всѣ буквари, составленныя по этому способу, производились литографскимъ путемъ, впослѣдствіи же стали появляться и печатные. Этому особенно содѣйствовалъ д-ръ Leigh въ Нью-Йоркѣ, имѣвшій свою собственную словолитню и типографію. Способъ этотъ, названный Phonetic Method въ отличіе отъ первоначальнаго вида его, который англичане называютъ Phonic Method, съ успѣхомъ примѣнялся много лѣтъ, особенно въ Сенъ-Люи, Вашингтонѣ, Нью-Йоркѣ, Бостонѣ и нѣк. др. городахъ, а въ концѣ 60-ыхъ

годовъ проникъ и въ Англію, гдѣ однако былъ введенъ въ весьма немногихъ школахъ.

Наконецъ, замѣтимъ еще, что въ новѣйшее время въ сѣв.-американскихъ школахъ начинаетъ входить въ употребленіе и синтетическій способъ письма-чтенія.

Въ **Испаніи** и **Италіи**, какъ мы знаемъ со словъ обозрѣвателя Парижской выставки, *Т. Броуна*, до сихъ поръ господствуетъ буквослагательный способъ. Это тѣмъ страннѣе и прискорбнѣе, что и испанцы, и итальянцы обладаютъ строго фонетическимъ письмомъ, къ которому очень не трудно было бы примѣнить звуковой способъ: въ Испаніи пріемы этого способа были объяснены и рекомендованы учителемъ глухонѣмыхъ *Бонетъ* еще въ 1620 году (см. выше, стран. 98). Объяснить такую отсталость можно только тѣмъ жалкимъ положеніемъ, въ какомъ вообще находится народное образованіе въ этихъ государствахъ: въ 1880 г. въ Испаніи считалось неграмотныхъ старше 7 лѣтъ 45% всего населенія, а въ Италіи въ 1883 г. слишкомъ 52%, несмотря на обязательное обученіе, введенное съ 1877 года. *)

Что же касается до сѣверныхъ государствъ, т. е. **Швеціи, Норвегіи** и **Даніи**, то въ нихъ до 30-ыхъ годовъ настоящаго столѣтія повсюду примѣнялся буквослагательный способъ; затѣмъ сталъ вводиться звукосочетательный способъ Стефани, а нынѣ въ общемъ употребленіи синтетическій способъ письма-чтенія.

При обзорѣ французскихъ способовъ обученія грамотѣ мы упомянули, между прочимъ, о *методѣ Шаве*, въ которомъ, какъ мы сказали, дѣлается попытка внести въ обученіе грамотѣ «изслѣдованія по физіологіи рѣчи». Съ такою методою мы, конечно, обязаны познакомить читателя, хотя бы и сознавали, что знакомство это можетъ быть полезно только въ отрицательномъ смыслѣ. Полное заглавіе упомянутаго труда слѣдующее:

---

*) Paedagogisches Jahrbuch. Rundschau auf dem Gebiete des Volksschulwesens 1884. Herausg. von Joh. Meyer. Berlin 1885.

Enseignement scientifique de la lecture ou Méthode pour montrer en même temps à lire et à orthographier d'après la physiologie de la parole et l'histoire des mots français. Par H. Chavée. Paris 1873. Publié sous le patronage de la Société de vulgarisation pour l'enseignement du peuple. (Научное преподаваніе грамоты или способъ для обученія одновременно и чтенію, и орфографическому письму согласно физіологіи рѣчи и исторіи французскихъ словъ Соч. Г. Шавé. Издано подъ покровительствомъ Общества для распространенія народнаго образованія.)

Авторъ, очевидно, не педагогъ; но ученый ли онъ, въ строгомъ смыслѣ этого слова, и какая его спецьяльность: физіологія ли и анатомія, или филологія, рѣшить трудно; во всякомъ случаѣ онъ принадлежитъ къ такъ-наз. популяризаторамъ наукъ, такъ-какъ руководство его издано подъ эгидою Общества, занимающагося спецьяльно распространеніемъ образованія въ народѣ. Но въ такомъ случаѣ нѣсколько странно то обстоятельство. что г. Шавé, какъ мы увидимъ ниже, имѣетъ въ виду обучать грамотѣ, главнымъ образомъ, не взрослыхъ простолюдиновъ, а малолѣтнихъ дѣтей.

Руководство раздѣляется на двѣ части: первая трактуетъ о *письмѣ естественномъ*, въ которомъ каждому звуковому элементу устной рѣчи соотвѣтствуетъ особый буквенный знакъ, а вторая часть — о *письмѣ историческомъ*, которое, въ большей части случаевъ, расходится съ современнымъ выговоромъ словъ. Для насъ, конечно, главный интересъ заключается въ первой части, такъ-какъ въ основаніе всей методы положено письмо естественное.

«Революція научная XIX столѣтія», говоритъ авторъ, — «прекраснѣйшая и глубочайшая изъ всѣхъ извѣстныхъ революцій—измѣнила совершенно основанія начальнаго обученія, равно какъ методы его. Повсюду наука требуетъ прежде всего фактовъ, фактовъ хорошо наблюденныхъ, хорошо распредѣленныхъ, распредѣленныхъ согласно съ ихъ собственною природою и съ законами, обусловливающими ихъ возникновеніе или ихъ дальнѣйшее развитіе. Она кричитъ непрестанно и

изо всѣхъ силъ: наблюдайте сперва, производите опыты, а за тѣмъ уже разсуждайте.

«Когда ученикъ является къ намъ, чтобы учиться чтенію, онъ уже говоритъ; но онъ не знаетъ, *какъ* онъ говоритъ. Дальнѣйшая обязанность наша должна будетъ состоять въ томъ, чтобы объяснить ему, какимъ образомъ произносимыя имъ слова выражаютъ то, что онъ хочетъ сказать: это будетъ великій вопросъ естественной исторіи мысли и слова. Въ данный же моментъ мы должны предупредить его, что оставимъ пока въ сторонѣ значеніе словъ, т. е. выражаемыя словами идеи. И такъ-какъ идея есть душа слова, а слогъ только его тѣло или внѣшняя оболочка, то скажемъ ему и объяснимъ, что въ теченіе всей первой части этихъ уроковъ мы будемъ убивать всѣ слова, вырывая изъ нихъ душу, для того чтобы видѣть и слышать въ нихъ только движеніе механизма, механизма живого, правда, но все-таки механизма, изъ котораго составлена членораздѣльная рѣчь.

«Именно этому физіологическому механизму слова, *ему одному*, должна быть посвящена половина первой части нашихъ уроковъ чтенія. Мы, преподаватели, знаемъ очень хорошо, чего мы желаемъ достигнуть этимъ опытнымъ и толковымъ знаніемъ 40 движеній, составляющихъ механизмъ нашей устной рѣчи; мы хотимъ привести нашего ученика, такъ сказать, *во что бы то ни стало*, къ открытію основного принципа всякаго естественнаго письма, всякой точной фонографіи: для каждаго движенія рѣчи особый знакъ. Изъ этого же принципа вытекаетъ соотвѣтствующее ему правило чтенія: передъ каждымъ письменнымъ знакомъ (буквою или буквосочетаніемъ) производить движеніе, означаемое этимъ знакомъ.

«Съ точной анатоміи, но фамильярно изложенной, съ физіологіи или анализа отправленій органовъ, описываемыхъ анатоміей, вотъ съ чего вы должны всегда начинать. Знакамъ же, или буквамъ, должно быть отведено послѣднее мѣсто.»

Короткій смыслъ этой довольно длинной рѣчи тотъ, что, по мнѣнію автора, обученію собственно грамотѣ должно быть

предпослано наглядное ознакомленіе учениковъ съ тѣмъ, какъ производятся членораздѣльные звуки органами рѣчи, и какіе именно звуки тѣми или другими частями этихъ органовъ. Приведемъ теперь нѣсколько уроковъ въ томъ видѣ, какъ они изложены авторомъ, дабы читатель могъ самъ судить о степени умѣстности и цѣлесообразности предлагаемаго способа обученія.

Урокъ первый.

Знакомство съ органами рѣчи.

Сдѣлайтесь наблюдателями. Пусть, по вашему побужденію, каждый ученикъ пріучится самъ ВИДѢТЬ, самъ НАХОДИТЬ. Вотъ вся метода въ нѣсколькихъ словахъ. Надъ дверьми нашей школы написаны крупными буквами слѣдующія слова: ЧТОБЪ НЕ БЫЛО БОЛѢЕ ПОМУГАЕВЪ.

На свободной стѣнѣ классной комнаты повѣшено большое зеркало, передъ которымъ долженъ стать каждый ученикъ, чтобы отвѣчать на ваши вопросы. Кромѣ того, каждый ученикъ снабженъ карманнымъ зеркальцемъ (обыкн. цѣна 25 сантимовъ), въ которое ученики смотрятъ каждый разъ, когда требуется изучить какое-либо движеніе органовъ рѣчи.

Вызовите къ большому зеркалу одного изъ наиболѣе способныхъ и бойкихъ учениковъ:

— Смотрись въ зеркало и скажи: «Я вижу себя въ зеркалѣ». (Ученикъ повторяетъ.)

— Что ты дѣлаешь, когда говоришь? Что движется, что шевелится у тебя, когда ты произносишь эти слова? Говори медленно и смотри хорошенько.

У меня шевелятся губы, языкъ, горло.

— А грудь, грудь твоя съ мѣхами (легкими) въ-ней? Положи руку вотъ сюда (указывая на верхнюю часть груди, близъ шеи) и произнеси громче: «Я вижу себя...» и т. д. Что ты чувствуешь?

Я чувствую, что и грудь моя движется.

— Очень хорошо. Теперь другой! (Всѣ ученики, каждый въ свою очередь, говорятъ, что они видятъ; вы заставляете ихъ только наблюдать, болѣе ничего.) Послѣ этого:

— Вотъ что мы видимъ снаружи, вотъ что мы чувствуемъ, когда говоримъ. Теперь посмотримъ, какъ устроена говорильная машина внутри. Вотъ голова и шея, разрѣзанныя на двѣ половины спереди назадъ. Тутъ нарисована лѣвая половина.

[Вывѣсивъ у классной доски изображеніе органовъ рѣчи, учитель изучаетъ съ учениками слѣдующія части: 1) *дыхат. горло* и *легкія*, 2) *гортань*, 3) *голосовыя связки*, 4) *полости глотки, носа* и *рта* (мягкое и твердое нёбо, языкъ, зубы и губы). Колебанія же голосовыхъ связокъ демонстрируется помощію музыкальной трубы: въ то время, какъ ученики, по очереди, извлекаютъ изъ инструмента нѣсколько звуковъ, учитель обращаетъ вниманіе ихъ на дѣятельность губъ при этомъ.]

— Итакъ, когда мы трубимъ, тонкая розовая кожица (слизистая оболочка), одѣвающая губы, начинаетъ *дрожать* отъ напора выдыхаемаго воздуха на сомкнутыя губы и этимъ дрожаніемъ производитъ *тонъ* (голосъ) внутри маленькой воронки, называемой дульцемъ. Этотъ тонъ отражается въ дальнѣйшей, расширяющейся части инструмента, и оттого усиливается. Точно такимъ же образомъ происходитъ голосъ и въ гортани: слизистая оболочка голосовыхъ связокъ, замыкая голосовую щель, приходитъ въ такое же дрожательное движеніе отъ напора воздуха, выгоняемаго изъ легкихъ, и производитъ тонъ, который, отражаясь въ полостяхъ глотки, носа и рта, усиливается и видоизмѣняется.

Напомнивъ о произведенныхъ опытахъ и о только-что сдѣланномъ сравненіи гортаннаго голоса съ тономъ, производимымъ помощію губъ въ музык. трубѣ, повторяйте на всевозможные лады и на каждомъ урокѣ слѣдующую истину, добытую современною физіологіею: «человѣческій голосъ образуется дрожаніемъ слизистой оболочки голосовыхъ связокъ, подобно тому, какъ тонъ рожка или трубы производится дрожаніемъ слизистой оболочки губъ .

Итакъ мы познакомились съ инструментомъ рѣчи. Если бы понадобилось два, три, четыре сеанса, для того чтобы пріобрѣсти о немъ достаточное понятіе, мы охотно посвятили бы этому необходимое время. По ознакомленіи же съ рѣчевымъ апаратомъ мы переходимъ къ изученію его продуктовъ, которые бываютъ двоякаго рода: когда чрезъ надставную трубу (глотку и роть)

проходитъ *голосъ*, то образуются *гласные звуки;* когда же чрезъ эту трубку проходитъ только воздухъ, то образуются *согласные звуки*, т. е. тѣ шумы, или шорохи, которыми сопровождаются гласные звуки при отправленіи рѣчи.

Урокъ второй.

Первичные гласные звуки: **a ou i.**

Для зрѣнія существуетъ три основныхъ цвѣта: синій, желтый и красный (покажите эти 3 цвѣта). Цвѣта промежуточные образуются изъ соединенія основныхъ: зеленый изъ синяго и желтаго, оранжевый изъ желтаго и краснаго, и т. д.

Для слуха существуетъ три первичныхъ гласныхъ звука: пріятный глоточный звукъ *â* (произнесите, но не пишите еще), мычащій губной звукъ *oû* и рѣзкій нёбный звукъ *î*. Звукъ *â* соотвѣтствуетъ синему цвѣту, *oû* — желтому, *î* — красному.

Во франц. языкѣ каждый изъ этихъ звуковъ имѣетъ два *полюса* (т. е. оттѣнка): 1) слабый и мягкій: *â*, *oû*, *î*, 2) усиленный и жесткій: *à*, *où ĭ*. [Оба оттѣнка должны произноситься такъ, чтобы ихъ можно было явственно различить.]

Всѣ ученики имѣютъ передъ собой карманное зеркальце.

— Такой-то, смотрись въ зеркальце. Скажи, подобно мнѣ: *â—à*. (Ученикъ повторяетъ нѣсколько разъ.) Чувствуешь ли ты то мѣсто въ надставной трубѣ, гдѣ образуется *â*?

— Тамъ, въ глоткѣ.

— Такъ, въ глоткѣ, надъ самою гортанью (покажите это мѣсто на рисункѣ). Теперь повернись къ окну и раствори ротъ какъ можно шире: каждый разъ, какъ ты произнесешь *â*, ты увидишь, при помощи зеркальца, какъ у тебя во рту поднимается мягкое нёбо (нёбная занавѣска), чтобы голосъ твой не могъ пройти чрезъ носовую полость (покажите это на рисункѣ).

— Кто скажетъ слово, начинающееся съ *â*?

Âme, — âne, — ah, — art.»

— Кто скажетъ слово, начинающееся съ *à*?

«Abeille, — abri, — ami.

— Научимъ теперь мычащій звукъ *oû*. Чѣмъ придаешь ты своему голосу характеръ *oû*?

Губами.»

— Можешь ли ты это доказать?

Я это вижу.

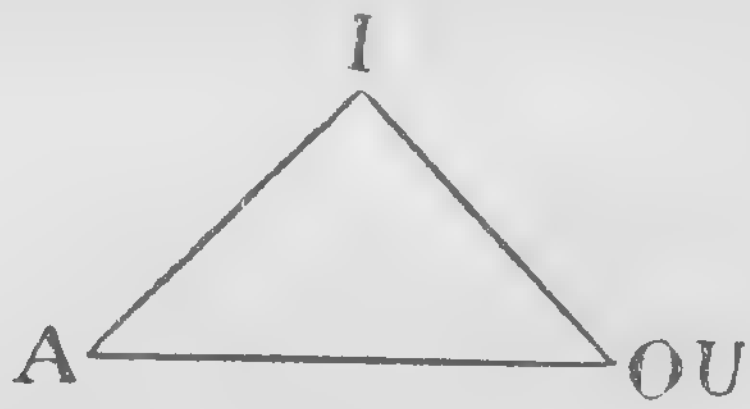
— Этого мало. Положи два пальца твоей правой руки между обѣихъ челюстей и произнеси: *oû — où.*

(Тщетно стараясь съузить губы и произнести *oû*, ученикъ опытомъ убѣждается, что *oû* есть *губной* гласный звукъ, т. е. гласный, видоизмѣняемый губами.)

Слова съ *oû*: joue moue roue.

Слова съ *où*: fou, sou, cou.

Изучивъ такимъ же образомъ оба оттѣнка звука *i*, учитель знакомитъ учениковъ съ печатными (заглавными) буквами изученныхъ звуковъ. Съ этою цѣлью онъ чертитъ на классной доскѣ треугольникъ, углы котораго должны напоминать ученикамъ мѣста артикуляціи: лѣвый уголъ — мѣсто глотки, гдѣ образуется звукъ *a* (тутъ ставится буква A), правый уголъ — мѣсто губъ, гдѣ образуется *ou* (тутъ ставится буквенное сочетаніе OU) и вершинный уголъ — мѣсто твердаго нёба, гдѣ образуется *i* (тутъ ставится I).



Ученики копируютъ этотъ треугольникъ и упражняются въ изображеніи печатныхъ буквъ A I OU, сперва заглавныхъ, а позднѣе и строчныхъ.

Замѣтимъ однако, что у автора это совершается далеко не такъ просто, какъ мы сказали. «Вотъ», восклицаетъ онъ, «наши ученики и доведены до того, что произносятъ хорошо и твердо знаютъ три основныя функціи рѣчи (â — à, oû — où, î — ĭ). Теперь наступилъ моментъ *впервые* сообщить имъ о письм. знакахъ, которые они должны будутъ чертить по вашему указанію и, подобно вамъ, представить глазамъ и уму три первичные гласные.— Этотъ моментъ важенъ и рѣшителенъ, и потому не мѣшаетъ пред-

послать ему хоть бы такое историческое замѣчаніе: «Повсюду, на землѣ, письменность съ ея буквами являлась значительно позже устной рѣчи. Люди говорили въ теченіе многихъ столѣтій, прежде чѣмъ имъ пришло на умъ изобразить посредствомъ видимыхъ знаковъ тоны и шорохи устной рѣчи». — Не забудьте, что это предварительное объясненіе имѣетъ цѣлью рѣзко отдѣлить въ умахъ вашихъ слушателей *фактъ естественный* (устную рѣчь) отъ *факта искуственнаго* (отъ письм. рѣчи), звукъ отъ буквы.»

На слѣдующихъ 7 урокахъ идетъ, тѣмъ же способомъ, изученіе остальныхъ членораздѣльныхъ звуковъ и соотвѣтствующихъ имъ буквенныхъ знаковъ (печатныхъ).

Ур. 3-ій. Промежуточные гласные: *ai, au, u, oeu*, изъ которыхъ въ каждомъ различаются также два оттѣнка *); буквенные же знаки этихъ звуковъ приписываются къ вышеприведенному тругольнику: AI ставится по лѣвую еторону тругольника, между A и I, U — по правую сторону, между OU и I, AU — подъ основаніе, между A и OU, а OEU, изображающій звукъ средній между *au* (o), *ai* (ê) и *u*, ставится внутри тругольника, какъ разъ противъ AI, U, AU. Для лучшаго уясненія ученикамъ того участія, какое первичные гласные звуки принимаютъ въ образованіи промежуточныхъ, авторъ снова прибѣгаетъ къ сравненію съ цвѣтами: звукъ *ai* сравнивается съ фіолетовымъ цвѣтомъ, который тутъ же, на глазахъ учениковъ, составляется изъ смѣше-

*) Сообщимъ изъ этого урока бесѣду о звукѣ *ai* (*э*):

— Дѣти, возьмите ваши зеркальца и повторяйте въ полголоса то, что Павлуша будетъ говорить у большого зеркала. Павлуша, скажи подобно мнѣ: *â*. — Какой это гласный звукъ? (Глоточный, въ его мягкомъ оттѣнкѣ.) Теперь произведи первичный звукъ нёба (*î*). Теперь произнеси: ê — è... Участвуетъ ли языкъ при образованіи *ê*? (Участвуетъ.) Въ томъ ли мѣстѣ онъ работаетъ, гдѣ образуется *î*? (Онъ подымается къ нёбу, но немного далѣе кзади.) Не чувствуешь ли ты легкое давленіе въ глоткѣ, когда произносишь *ê*? (Чувствую, точно хочется произнести *а*.) Очень хорошо. Итакъ, дѣти, вы видите, что по мѣсту произношенія и работѣ языка звукъ *ê* близокъ къ *î*, а по участію въ его образованіи глотки онъ близокъ къ звуку *â*. Послѣ этого вы, конечно, не удивитесь, что отцы наши этотъ промежут. гласный звукъ изображали соединеніемъ тѣхъ же знаковъ, которыми означаются звуки *а* и *i*, т. е. сложнымъ знакомъ *ai*. (Сравните съ этимъ подобную же бесѣду Гразера съ учениками, стр. 168—170.)

нія синяго и краснаго; звукъ *an* сравнивается съ оранжевымъ цвѣтомъ, и т. д.

Ур. 4-ый. Такъ-наз. авторомъ нейтральные гласные: *é*, *eu*, не имѣющіе другого оттѣнка.

Ур. 5-ый. Носовые гласные: *an*, *in*, *on*, *un*. Буквенные знаки первыхъ трехъ звуковъ пишутся на углахъ новаго треугольника: AN на лѣвомъ, IN на верхнемъ, ON на правомъ углѣ, а четвертый — UN внутри треугольника. Въ концѣ урока авторъ вкратцѣ упоминаетъ и о двугласныхъ: *ieu*, *ia*, *oi*, *oui*.

Ур. 6-ой. Придувные согласные (consonnes soufflantes): f—v, s—z, ch—j.

Ур. 7-ой. Взрывные согласные: p—b, t—d, k—g (gue).

Ур. 8-ой. Дрожательные согласные: r, l, ill.

Ур. 9-ый. Журчащіе согласные (consonnes murmurantes): m, n, gn.

Сдѣлаемъ еще небольшое извлеченіе изъ 6-го и 7-го уроковъ.

Урокъ шестой.

Придувные согласные звуки.

Общее примѣчаніе. И наука, и педагогика требуютъ, чтобы преподаватель привыкъ, во что бы то ни стало, произносить согласные звуки f, s, ch, v, z, j безъ *помощи гласнаго*, *протягивая* ихъ немного и остерегаясь называть какой-либо знакъ обычнымъ его именемъ.

Одинъ изъ учениковъ стоитъ передъ большимъ зеркаломъ, а всѣ остальные имѣютъ передъ собой карманное зеркальце.

[Учитель обращается къ первому:]

— Повторяй за мной: *fffff*? Какъ ты это производишь?

«Я собираю и сжимаю воздухъ во рту и выгоняю его чрезъ маленькое отверстіе между зубами и губою.»

— Какими зубами?

«Верхними.»

— Какою губою?

«Нижнею.»

— Очень хорошо. Но отчего воздухъ, который ты выгоняешь изъ легкихъ, производитъ такой шорохъ, именно шорохъ *fffff*?

«Оттого, что онъ выгоняется съ силою и разбивается о края щели, которую я образую зубами и губами.»

Если бы понадобилось четверть и даже полчаса для того, чтобы найти эти подробности, не жалѣйте времени; ибо *надо знать* вещи, видѣть ихъ такими, какія онѣ есть, чтобы перестать быть попугаемъ безъ перьевъ.

[За тѣмъ слѣдуетъ: 1) нахожденіе словъ со звукомъ f: *fou, eu, fi, ouf, ocuf* и т. д.; 2) письмо буквъ Ff; 3) составленіе словъ и письмо ихъ.]

— Сколько тоновъ въ словѣ *fou*?

«Одинъ: *ou*.»

— Сколько въ немъ шороховъ?

«Одинъ: *f* (шорохъ зубо-губной *длительный*, безъ гласнаго звука).»

— Который изъ нихъ: шорохъ или тонъ, произносишь ты сперва?

«Шорохъ; я начинаю съ шороха *f*.»

— Его и напишемъ прежде всего: F. А знакъ тона *ou*?

«Знакъ тона *ou* надо написать позади шороха *f*: FOU.»

— Очень хорошо; такъ пишется слово *fou*. Теперь изобразимъ на классной доскѣ ту операцію, посредствомъ которой мы дошли до написанія слова *fou*. Fou есть слово, состоящее изъ одного слога, изъ одного темпа рѣчи (сравните съ музыкальными темпами и тактируйте ихъ). Этотъ единственный темпъ могъ бы быть занятъ однимъ тономъ, напр. тономъ *ou* (слово *où* намъ знакомо). Но тутъ въ словѣ *fou*, въ этомъ одномъ темпѣ (въ одномъ слогѣ) заключаются два движенія (провѣрьте въ зеркалѣ): движеніе шороха и движеніе голоса — тонъ *ou* прибавленъ къ шороху *f*. Вотъ что слѣдуетъ изобразить на доскѣ. Чтобы показать, что въ данномъ слогѣ къ одному движенію прибавлено другое, мы употребимъ ариѳметическій знакъ сложенія. Поставивъ этотъ знакъ (+) между знакомъ шороха (F) и знакомъ тона (OU): F+OU, я этимъ доказываю, что явственно различаю части этого односложнаго слова.

[Такъ же составляются и изображаются и слова: *fi*, *feu*, *fin*, *ouf*, *ocuf* и т. д.]

Шороху *f* противоположенъ шорохъ *бучащій* (bourdonnante): *v*. Шорохъ *f* — сильный и жесткій, такъ-какъ образуется только выдыхаемымъ воздухомъ и лишенъ всякой звучности; шорохъ же *v* — слабый и мягкій, такъ-какъ къ выдыхаемому воздуху примѣшивается голосъ. Демонстрируйте это у зеркала, заставивъ учениковъ длительно произносить: *vvvvv*.

[По изученіи такимъ же образомъ остальныхъ придувныхъ шороховъ (зубо-язычныхъ s—z и нёбо-язычныхъ ch—j), авторъ знакомитъ учениковъ еще и со звуками, служащими переходомъ отъ гласныхъ *i*, *ou* къ согласнымъ. Эти переходные или средніе звуки встрѣчаются въ нѣкоторыхъ иностранныхъ словахъ, употребляемыхъ во франц. языкѣ, какъ то: yatagan, yole, wisky, whist, и въ двугласныхъ (*ieu*, *ia*, *oi*, *oui*) франц. словъ, напр. въ сл. Dieu, diable, toi, coin.]

Урокъ седьмой.

Взрывные согласные звуки.

Тремъ парамъ придувныхъ согласныхъ звуковъ соотвѣтствуютъ три пары *взрывныхъ:* P—B (произнесите звуки, не называя буквъ), T—D, K—G (gue).

Начните вашъ урокъ объясненіемъ, какъ можно нагляднѣе, того, что̀ такое *взрывъ*.

Большинство дѣтей слышало, конечно, удары огнестрѣльнаго оружія. Объясните имъ, какъ газы, развивающіеся при воспламененіи пороха, расширяются съ чрезвычайною силою, напирая со всѣхъ сторонъ на стѣнки оружія и на зарядъ, и какъ послѣдній, представляя меньшее сопротивленіе, выбрасывается наружу со всею силою расширенія сжатыхъ газовъ, ударяющихъ въ атмосферный воздухъ. Это столкновеніе (заряда съ воздухомъ) и внезапное сотрясеніе воздуха дѣйствуютъ на нашъ слухъ и производятъ ощущеніе шума, который называется *взрывомъ*.

Бо̀льшая часть языковъ, и французскій въ особенности, имѣютъ шесть взрывовъ или, если хотите, пушечныхъ выстрѣловъ, изъ которыхъ три *сильные* и три *слабые* (выпалите ихъ: ppp! ttt! kkk! bbb! ddd! ggg!)

Чтобы воздушный токъ изъ легкихъ могъ произвести взрывъ, онъ долженъ предварительно быть скопленъ и сжатъ въ запер-

томъ пространствѣ, въ камерѣ. Въ нашей устной полости образуются три различныя камеры для скопленія и сжатія выдыхаемаго воздуха и производства взрывовъ. И т. д. и т. д., все въ томъ же родѣ.

Читатель, я думаю, давно уже недоумѣваетъ и спрашиваетъ себя: чему собственно учитъ г. Шаве́, и какого возраста дѣтей онъ поучаетъ?... Что онъ имѣетъ въ виду неграмотныхъ дѣтей, слѣд. въ возрастѣ 7—9 лѣтъ, и хочетъ освоить ихъ съ искуствомъ чтенія на строго научномъ основаніи, это несомнѣнно. Но нѣтъ, кажется, сомнѣнія и въ томъ, что онъ ихъ ничему путному не научитъ, а достигнетъ развѣ только того, чего онъ такъ явно избѣгаетъ, именно попугайства. Г. Шаве́, очевидно, не имѣетъ ни малѣйшаго понятія о томъ, что́ доступно или недоступно наблюденію и пониманію дѣтей, впервые поступающихъ въ школу; иначе онъ, конечно, не заставлялъ бы ихъ извлекать звуки изъ мѣдной трубы для доказательства того, чего этимъ путемъ доказать нельзя,—не сравнивалъ бы несравнимое (звуки съ цвѣтами и красками), не сталъ бы объяснять факты, близкіе и вполнѣ понятные сами по себѣ, посредствомъ отдаленныхъ и однимъ словами не объяснимыхъ (припомните пальбу взрывными звуками). Авторъ называетъ свои уроки *фамильярнымъ изложеніемъ физіологіи звуковъ;* но если бы они были примѣнены на дѣлѣ, то это можно было бы назвать только явнымъ злоупотребленіемъ какъ наукою, такъ и элементарнымъ обученіемъ. Невѣроятно, конечно, что бы способъ этотъ нашелъ сколько-нибудь прочное практическое примѣненіе, хотя и нельзя ручаться за то, чтобы какіе-нибудь юные педагоги не соблазнились имъ. Такъ напр. у насъ уже появился нѣкотораго рода поборникъ способа Шаве́ въ лицѣ преподавателя учительскаго института въ Казани, *Анастасіева*, который также находитъ необходимымъ обученію собственно грамотѣ предпосылать анатомическія и физіологическія свѣдѣнія о звукахъ рѣчи, хотя и не въ столь широкомъ объемѣ, какъ Шаве́. *)

---

*) См. брошуру: *А. П. Анастасіевъ.* Научный способъ обученія грамотѣ Г. Шаве́. Условія примѣненія этого способа въ русской начальной школѣ (32 стран. въ 8 д. л.). Казань. 1882 г.

КРАТКІЙ ОЧЕРКЪ РАСПРОСТРАНЕНІЯ НОВѢЙШИХЪ СПОСОБОВЪ ОБУЧЕНІЯ ГРАМОТѢ ВЪ РОССІИ.

Изъ первой главы этой книги читателю уже извѣстно, что нашъ старинный, азбуковый способъ началъ замѣняться абевеговымъ не тотчасъ по введеніи Петромъ Великимъ гражданской печати, а лишь по учрежденіи Екатериною II первыхъ народныхъ училищъ (послѣ 1780 г.); въ болѣе же общее употребленіе абевеговый способъ сталъ входить только съ начала нынѣшняго столѣтія.

Теперь отмѣтимъ вкратцѣ, какія улучшенія были сдѣланы въ обученіи русской грамотѣ съ того времени, и какіе новые способы обученія у насъ стали появляться.

Въ 1819 году въ Петербургѣ было основано «Общество для распространенія въ Россіи системы взаимнаго обученія Белля и Ланкастера», и въ томъ же году, и съ тою же цѣлью учрежденъ особый Комитетъ при Главномъ правленіи училищъ. Благодаря дѣятельности этихъ двухъ учрежденій, у насъ стали повсюду открываться училища взаимнаго обученія для бѣдныхъ дѣтей, слѣд. число начальныхъ школъ вообще увеличилось; а за тѣмъ система взаимнаго обученія была введена и во всѣхъ существовавшихъ уже прежде приходскихъ и сельскихъ училищахъ, вслѣдствіе чего въ нихъ улучшилось до нѣкоторой степени и самое обученіе грамотѣ, такъ-какъ по способу Белля и Ланкастера оно начиналось съ письма (см. выше, стран. 158—161).

Сдѣлавшись обязательною для всѣхъ начальныхъ школъ, упомянутая система удержалась въ нихъ до половины 50-ыхъ годовъ, и въ теченіе всего этого времени (съ 1820 по 1855 г.) не было и рѣчи о примѣненіи какого-либо другого способа обученія. Даже въ печати за все это время появилось лишь весьма ограниченное число сочиненій, относящихся къ этому предмету. Пересмотрѣвъ въ Имп. публичной библіотекѣ всѣ буквари и руководства къ обученію грамотѣ, вышедшія съ 1800 года, я нашелъ только слѣдующія семь, въ которыхъ предлагаются способы, болѣе или менѣе различные отъ общеупотребительнаго:

1) НОВЫЯ УСОВЕРШЕНСТВОВАННЫЯ ЛИТЕРЫ ДЛЯ РУССКАГО АЛФАВИТА, ИЛИ УДОБНѢЙШЕЕ СРЕДСТВО УЧИТЬСЯ ЧТЕНІЮ И ПИСЬМУ РУССКОМУ, ДАЖЕ И ИНОСТРАНЦАМЪ, ПРИСПОСОБЛЕННОЕ ВМѢСТѢ КЪ ИЗУЧЕНІЮ ВСѢХЪ ЕВРОПЕЙСКИХЪ АЛФАВИТОВЪ. Москва 1833 г. (37 + VI стран. малаго формата.)

Чтобы облегчить и сократить первоначальное ученіе, неизвѣстный авторъ считаетъ нужнымъ, во-первыхъ, исключить изъ нашей азбуки всѣ лишнія буквы (*и*, *ъ*, *э*, *щ*, *ѳ*, *ѵ*, *ь*) и, во-вторыхъ, сохранивъ только буквы *ч*, *ш*, *ы*, *ю* и *я*, всѣ остальныя замѣнить соотвѣтствующими латинскими буквами. Рядомъ же съ этою неосуществимою идеею онъ предлагаетъ обучать чтенію по *звуковому* (т. е. звукосочетательному) *способу*, съ которымъ онъ впервые познакомился, во время своего заграничнаго путешествія, въ одной сельской школѣ въ Вейсенфельсѣ, и цѣлесообразность котораго онъ за тѣмъ испыталъ собственнымъ опытомъ, обучая съ успѣхомъ неграмотныхъ солдатъ. Къ сожалѣнію, авторъ, увлекшись мыслью о необходимости видоизмѣнить русскую азбуку, не изложилъ надлежащимъ образомъ, т. е. обстоятельно, предложенный имъ способъ обученія, и потому никто не могъ имъ воспользоваться, еслибъ и хотѣлъ.

2) МЕТОДА ЖАКОТО, ИЗЛОЖЕННАЯ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ И НАСТАВНИКОВЪ. Издалъ *Егоръ Гугель*, инспекторъ классовъ при Императорскомъ Воспитательномъ Домѣ въ Гатчинѣ. *Часть первая*: ЧТЕНІЕ. — ПИСЬМО. — ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ЯЗЫКЪ. Спб. 1834 г. (118 стран. въ 8 д. л.)

Руководство это есть переводъ первой части сочиненія *Séprès*: Guide pratique de la méthode Jacotot. Переводчикъ или, какъ онъ самъ себя называетъ, издатель русскаго перевода, *Е. О. Гугель*, ввелъ методу Жакото въ Гатчинскомъ сиротскомъ домѣ, гдѣ она, по свидѣтельству многихъ педагоговъ того времени, примѣнялась съ большимъ успѣхомъ къ обученію какъ грамотѣ, такъ и вообще родному языку. Желая познакомить съ нею русскую публику, Гугель напечаталъ упомянутое руководство сперва въ «Педагогическомъ Журналѣ», издававшемся имъ же, вмѣстѣ съ А. Ободовскимъ и П. Гурьевымъ въ 1833 и 1834 гг., а за тѣмъ и отдѣльною книгою.

3) Метода всеобщаго обученія Жакото. Изложеніе основныхъ началъ методы всеобщаго обученія. Москва 1834 г. (XII+259 стран. въ малую 8 д. л.)

Это также переводъ съ французскаго, сдѣланный *В. Межевичемъ*. *) Изъ предисловія къ этому переводу мы узнаемъ, что первый познакомилъ русскую публику съ методою Жакото Н. А. Полевой, издатель Московскаго Телеграфа, въ 1830 году, и что за тѣмъ о той же методѣ неоднократно писалось въ Сѣв. Пчелѣ. Не смотря однако на такую пропаганду, метода эта, кажется, нигдѣ, кромѣ Гатчинскаго сиротскаго института, не примѣнялась. Замѣтимъ еще, что какъ въ руководствѣ, только-что поименованномъ, такъ и въ предъидущемъ, текстомъ для обученія грамотѣ и родному языку служилъ весьма плохой переводъ Фенелонова Телемака.

4) Покотилова метода или ученіе безъ складовъ. Москва 1835 г. (XII+36 стран. малаго формата.)

Эта метода, имѣющая нѣкоторое сходство со способомъ Шёльмана, изложена нами на стран. 75—80.

5) Русская Азбука для дѣтей. Сост. *С.* Съ 176 буквами, наклеенными на толстую бумагу въ коробочкѣ изъ тонкой папки. Спб. 1846 г. (VI+52 стран. малаго формата.)

На этой Азбукѣ, представляющей нѣкоторую своеобразность въ методическомъ отношеніи, мы немного остановимся. Весь матерьялъ, назначенный для первоначальнаго чтенія, разложенъ на 8 упражненій. Приведемъ первое упражненіе цѣликомъ и въ томъ же видѣ, какъ оно напечатано въ Азбукѣ.

ПАПА. МАМА. НЯНЯ.

П. А. М. Н. Я.

1. 2. 3. 4. 5.

Папа. Мама. Няня.

а.

Папа. Мама. Няня.

*) Въ оригиналѣ это сочиненіе носитъ слѣд. заглавіе: Emancipation intellectuelle ou Méthode d'enseignement universel de Jacotot. Par M. le C-te de Lasteyrie. Paris 1834.

Каждое же изъ слѣдующихъ упражненій начинается съ *крестнаго имени* въ уменьшительной формѣ (Николенька, Сашенька, Петруша, Машенька, Любинька, Ѳеденька), за которымъ слѣдуетъ одно или два небольшихъ предложенія въ родѣ: «Мнѣ подарили игрушку». Какъ крестное имя, такъ и предложенія, «напечатаны 3-мя шрифтами: *заглавными буквами*, *строчными* и *прописными*, для того», какъ объясняетъ авторъ, «чтобы дѣти знали всѣ буквы, употребляемыя въ печати, и выучивались ихъ писать». Новыя буквы, входящія въ составъ какого-либо слова, выставлены отдѣльно подъ самымъ словомъ и занумерованы — совершенно такъ, какъ въ первомъ упражненіи. Нумерація буквъ, очевидно, имѣетъ двоякое назначеніе: показывать число сообщенныхъ буквъ и знакомить ученика съ цифрами и первымъ счетомъ. За 8-ымъ упражненіемъ даны всѣ буквы: большія и малыя, печатныя и рукописныя, въ алфавитномъ порядкѣ, а за тѣмъ слѣдуетъ рядъ небольшихъ статей въ прозѣ и въ стихахъ для упражненія въ связномъ и бѣгломъ чтеніи. Кромѣ того, къ Азбукѣ приложена коробка съ такъ-наз. авторомъ *передвижными* буквами. Что же касается до употребленія какъ самой Азбуки, такъ и упомянутыхъ буквъ, то объ этомъ авторъ говоритъ, слѣдующее: «Учитель долженъ произнести слово, раздѣлить его на звуки, а звуки на буквы (?) и обращать на нихъ вниманіе дѣтей, заставлять ихъ отыскивать въ словѣ и въ коробкѣ и наконецъ писать буквы и цѣлыя слова. Отыскивая букву въ коробочкѣ, дитя непремѣнно должно и замѣтить (?). Буквы съ картинками хотя болѣе занимаютъ дѣтей, но не такъ полезны, потому что дитя замѣчаетъ только картинку. Можно самихъ дѣтей заставлять составлять слова и цѣлыя выраженія изъ буквъ, наклеенныхъ на папку. Впрочемъ, здѣсь нельзя упомянуть о всѣхъ упражненіяхъ, которыми можно воспользоваться; всѣ они много зависятъ отъ вниманія и развитія дитяти, и каждому учителю не трудно придумать ихъ сообразно съ понятіемъ и развитіемъ дѣтей.»

Нельзя сказать, чтобы объясненіе это было особенно толково и могло бы кого-нибудь убѣдить въ превосходствѣ предлагаемой авторомъ методы надъ обычнымъ способомъ обученія; поэтому нисколько не удивительно, что «Русская Азбука для дѣтей» раскупалась очень туго, даже послѣ того,

какъ прежнее заглавіе ея было замѣнено новымъ, болѣе заманчивымъ для родителей: «Игра въ буквы для маленькихъ дѣтей»: изъ 1200 экз., напечатанныхъ въ 1846 г., черезъ 13 лѣтъ оставалась еще цѣлая сотня нераспроданною *). Для насъ, конечно, не подлежитъ никакому сомнѣнію, что передъ нами опять-таки *метода Жакото*, только въ значительно упрощенномъ видѣ. Что авторъ узналъ о существованіи аналитическаго способа обученія грамотѣ отъ другихъ, а не самъ додумался до него, видно изъ слѣдующихъ словъ Предисловія: «Предлагаемая азбука была составлена пять лѣтъ тому назадъ, и въ это время мнѣ удалось нѣсколько разъ убѣдиться на опытѣ, что по предлагаемой методѣ дѣти скорѣе выучиваются читать, нежели по обыкновеннымъ азбукамъ. Конечно, для обученія дѣтей чтенію по этой методѣ и не надобно никакой азбуки; стоитъ взять какую-нибудь понятную для дѣтей книгу и по ней учить ихъ читать, но эта метода у насъ еще, кажется, мало распространена; и потому, желая обратить на нее вниманіе, я рѣшился предложить публикѣ коротенькую азбуку безъ всякихъ украшеній.» И далѣе: «я не выдаю ее (т. е. методу) за новость, а говорю объ ней только для того, чтобы объяснить, съ какою цѣлію издана эта азбука». Но зналъ ли авторъ, что первообразъ примѣняемаго имъ аналитическаго способа принадлежитъ Жакото, это весьма сомнительно, такъ-какъ онъ не только не упоминаетъ имени Жакото, но и не объясняетъ, чѣмъ собственно его изложеніе различается отъ обычнаго изложенія этого способа; какое мы находимъ напр. въ руководствѣ Гугеля.

Въ названной нами брошурѣ: «Объ обученіи грамотѣ», г. Студитскій сѣтуетъ, что «въ то время, когда была издана Азбука, никто не могъ понять, для чего къ ней приложена была коробка съ буквами. Покупатели искали въ Азбукѣ разныхъ складовъ и не находили. Что же это за азбука? говорили они—и не покупали». А между-тѣмъ всему этому онъ самъ главный виновникъ: издавая букварь по методѣ мало

---

*) Свѣдѣнія эти мы почерпнули изъ брошуры, вышедшей въ 1859 г.: «Объ обученіи грамотѣ *Ѳ. Студитскаго*, который тутъ же заявляетъ, что авторъ «Русской Азбуки для дѣтей» именно онъ, Студитскій.

извѣстной, онъ долженъ былъ, прежде всего, обстоятельно и толково объяснить ее; а этого-то онъ и не сдѣлалъ.

Мы нѣсколько распространились о «Русской Азбукѣ для дѣтей»—по причинѣ, которая выяснится, когда рѣчь зайдетъ о методѣ Золотова.

6) Русская азбука въ 24 урокахъ. Москва 1847 г. (88 стран. малаго формата.)

7) Способъ обученія русскому чтенію. Г. Кремлева. Спб. 1854 г. (VI + 14 стран. въ 4 д. л. и 3 листа крупныхъ буквъ.)

Эти два руководства, авторы которыхъ придерживаются силлабическаго, слогогадательнаго способа, мы разсмотрѣли на стран. 90—92.

По окончаніи Крымской кампаніи (въ 1856 г.) все русское общество словно очнулось отъ долгаго летаргическаго сна и, увидѣвъ, какъ сильно оно отстало отъ остальной Европы, пустилось догонять ее исполинскими шагами. Во всѣхъ сферахъ какъ государственной, такъ и общественной жизни нашей проявилась небывалая дотолѣ энергическая, напряженная дѣятельность—съ цѣлію достигнуть, какъ можно скорѣе, благоустройства, соотвѣтствующаго современнымъ потребностямъ. Изъ множества вопросовъ, вызванныхъ злобою дня и требовавшихъ немедленнаго рѣшенія, выдвинулся, прежде всего, вопросъ о необходимости просвѣтить и сдѣлать грамотнымъ молодое, подростающее поколѣніе той многомиліонной народной массы, которой, по волѣ Царя, предстояло освобожденіе отъ вѣковаго рабства. Появленіе почти въ одно время нѣсколькихъ періодическихъ изданій, спеціально посвященныхъ общественному воспитанію и обученію, основаніе обществъ для распространенія грамотности въ народѣ, открытіе повсюду воскресныхъ школъ, ежегодные съѣзды учителей приходскихъ и сельскихъ училищъ и устройство для нихъ, во время лѣтнихъ вакацій, педагогическихъ курсовъ, устройство земствами школъ для приготовленія новыхъ учителей въ открываемыя ими же начальныя училища, наконецъ, учрежденіе правительствомъ учительскихъ семинарій и институтовъ, а вслѣдъ за тѣмъ и училищъ для дѣтей низшихъ слоевъ городского населенія, — вотъ краткій перечень

тѣхъ результатовъ, которые дало рѣшеніе упомянутаго вопроса въ теченіе какого-нибудь полутора десятка лѣтъ.

Среди практическихъ дѣятелей, подвизавшихся на поприщѣ народнаго образованія и посильно содѣйствовавшихъ распространенію грамотности въ народѣ въ теченіе первой половины указанной эпохи, самое видное мѣсто принадлежитъ **В. А. Золотову**. Начиная съ 1857 года и до конца 1864 г. имя Золотова почти не сходитъ съ газетныхъ столбцовъ. То онъ приготовляетъ учителей для удѣльныхъ сельскихъ школъ, то читаетъ лекціи офицерамъ гвардейскихъ полковъ о примѣняемомъ имъ способѣ обученія грамотѣ, который за тѣмъ рекомендуется для употребленія въ войскахъ, — то вводитъ этотъ способъ во всѣ петербургскіе дѣтскіе пріюты, то командируется правительствомъ въ разные губерніи для осмотра сельскихъ училищъ, то опять принимаетъ самое дѣятельное участіе въ устройствѣ учительской семинаріи при Спб. воспитательномъ домѣ и становится ея главнымъ руководителемъ, и т. д. и т. д. И при такой непрерывной практической дѣятельности онъ находитъ еще время составить цѣлый рядъ руководствъ и пособій по всѣмъ отраслямъ начальнаго обученія. Понятно, что литературные труды эти не могутъ быть названы дидактическими шедеврами: вызванные необходимостью, они исполнены, большею частію, наскоро, поспѣшно; тѣмъ не менѣе они удовлетворяли потребности данной минуты.

Изъ этихъ трудовъ нашему разсмотрѣнію подлежитъ только такъ-наз. *Золотовская метода грамоты*, изложенная въ слѣдующихъ сочиненіяхъ:

1) Таблицы для взаимнаго обученія чтенію и письму, составленныя *В. Золотовымъ*. 2-ое изданіе. Спб 1875 г. (17 таблицъ на 23 большихъ листахъ + 18 листовъ крупныхъ буквъ). Цѣна 1 рубль.—Первое изданіе какъ этихъ «Таблицъ», такъ и двухъ слѣдующихъ книжекъ, было напечатано въ 1855 г. въ Тифлисѣ, гдѣ авторъ около 5 лѣтъ состоялъ членомъ «Комитета для начертанія учебныхъ руководствъ» при Управленіи закавказскимъ учебнымъ округомъ. Въ 1879 г. Таблицы вышли 9-ымъ и, кажется, послѣднимъ изданіемъ. Каждое изданіе печаталось въ числѣ 2—3 тысячъ экз.; слѣд. всего было напечатано до 23 тыс. экз. Если принять во вни-

маніе, что это пособіе классное, т. е. пріобрѣтаемое на цѣлый классъ лишь по одному экземпляру, то указанное число довольно значительно.

2) Упражненія въ чтеніи и умственномъ развитіи. Приложеніе къ «Таблицамъ для обученія чтенію и письму». Изд. 2-ое. Спб. 1857 г. (70 стран. въ 8 д. л.) Ц. 20 коп.

Первый отдѣлъ этого «Приложенія» тожественъ по содержанію съ «Таблицами» и назначенъ для повторенія дома того, что пройдено въ классѣ по таблицамъ. Второй же отдѣлъ содержитъ статьи въ прозѣ и стихахъ для упражненія въ связномъ и бѣгломъ чтеніи. Книжка эта имѣла 12 изданій, изъ которыхъ послѣднее вышло въ 1872 г.

3) Руководство къ «Таблицамъ для взаимнаго обученія чтенію и письму. 2-ое изд. Спб. 1857 г. (24 стран. въ 8 д. л.) Имѣло еще 2 изданія, послѣднее въ 1861 г.

4) Русская Азбука безъ азбуки и складовъ. Спб. 1858 г. (V + 82 стран. въ 8 д. л.) Ц. 20 коп.—Эта Азбука, назначенная для домашняго обученія, содержитъ въ себѣ приблизительно все то, что находится въ двухъ предъидущихъ книжкахъ. Слѣдующія же ея изданія, измѣненныя и по объему, по цѣнѣ и назначенію, выходили подъ нѣсколько другимъ заглавіемъ, а именно:

Русская Азбука съ Наставленіемъ, какъ должно учить (40 стран. въ 8 д. л. и 4 стран. рукописи) Ц. 5 коп. — Въ этомъ видѣ Азбука имѣла 26 изданій, изъ которыхъ послѣднее вышло въ 1879 г., и мало-по-малу замѣнила собой употреблявшіяся въ школахъ до нея «Упражненія въ чтеніи и умств. развитіи». Каждое изъ первыхъ 20 изданій печаталось въ числѣ 20 тыс. экз., 21 и 22-ое (1873 и 1875 г.) по 10 тыс., а послѣднія 4 по 4 тыс. экз.

Самый способъ обученія, употребляемый Золотовымъ, вполнѣ характеризуется слѣдующими словами, которыми начинается его «Руководство къ Таблицамъ»:

„Обученіе чтенію обыкновенно начинаютъ съ азбуки, отъ буквъ переходятъ къ складамъ, отъ складовъ къ словамъ; но гораздо правильнѣе и успѣшнѣе, въ чемъ опытъ удостовѣритъ каждаго, начинать совершенно обратно, т. е. прямо со словъ, съ цѣлаго, потомъ переходить постепенно къ разложенію словъ на

слоги и наконецъ слоговъ на буквы. Такой способъ соотвѣтствуетъ и самому ходу изобрѣтенія письменъ: первымъ средствомъ къ выраженію мыслей были гіероглифическія письмена, состоявшія изъ знаковъ для цѣлаго слова; за этими письменами слѣдовала силлабическая азбука, состоявшая изъ знаковъ, изображавшихъ каждый складъ слова отдѣльно; наконецъ, когда умъ человѣческій, разложивъ всѣ звуки голоса на простѣйшія начала, нашелъ, что они состоятъ изъ немногихъ гласныхъ и нѣсколькихъ согласныхъ, тогда были изобрѣтены знаки, называемые буквами."

Изъ этихъ словъ ясно, что способъ Золотова есть способъ аналитическій, основанный, какъ мы увидимъ, на разложеніи не связнаго текста, а отдѣльныхъ словъ.

Весь матерьялъ, необходимый для ознакомленія учениковъ съ процесомъ чтенія, находится въ первыхъ 9 таблицахъ: въ первой таблицѣ даны *двусложныя слова, состоящіе изъ прямыхъ слоговъ съ ударсніемъ на первомъ слогѣ* (Баня, Буря, Ваша, Вилы и т. д.; по этой таблицѣ, содержащей 78 словъ, ученики знакомятся со всѣми гласными и согласными буквами — какъ большими, такъ и малыми); во второй таблицѣ даны такія же *слова съ удареніемъ на второмъ слогѣ*; въ третьей — *двусложныя слова съ обратными слогами*, въ 4-ой такія же *слова со срединными* (замкнутыми) *слогами;* въ 5-ой *трехсложныя слова*, въ 6-ой *слова съ ъ и ь въ срединѣ и въ концѣ*, въ 7-ой *слова съ согласными сочетаніями* (паросщеніе согласныхъ), въ 8-ой *сопоставленіе подобозвучныхъ словъ съ ь и ъ на концѣ* (быль — былъ), въ 9-ой — *слова съ двугласными:* ай, яй, ой и т. д.

Начиная съ третьей таблицы, послѣ отдѣльныхъ словъ помѣщенъ рядъ предложеній, составленныхъ изъ тѣхъ же словъ. Таблицы 13-ая по 17-ая назначены для упражненія въ церк.-слав. чтеніи.

Пріемъ обученія извѣстный: учитель подсказываетъ одно слово за другимъ, а ученики повторяютъ; по изученіи 8 словъ начинается разложеніе ихъ на слоги, по изученіи же слоговъ изъ нихъ выдѣляются сперва гласные буквы, а за тѣмъ и согласныя, относительно которыхъ учитель объясняетъ, что «буквы эти выражаютъ звукъ только при гласной, а сами по себѣ не произносятся, почему и называются согласными, и для наименованія ихъ къ нимъ прибавляется

гласная». Всѣ эти упражненія производятся у классной доски при помощи подвижныхъ буквъ, а за тѣмъ повторяются по таблицѣ въ классѣ же и по книжкѣ—дома. Обученіе же письму ведется паралельно, начинаясь копировкою отдѣльныхъ рукописныхъ буквъ.

Итакъ — ничего особеннаго или выдающагося изъ ряда вонъ метода Золотова не представляетъ; но будучи примѣняема съ одушевленіемъ и съ полною увѣренностью въ успѣхѣ, она должна была дать такіе результаты, которые, въ сравненіи съ результатами буквослагательнаго способа, казались необычайными; и потому весьма естественно, что о Золотовѣ и его методѣ заговорили во всѣхъ газетахъ и журналахъ. Публичныя похвалы, которыхъ удостоивался этотъ ретивый педагогъ, не замедлили, конечно, возбудить зависть въ другихъ педагогахъ, которые и принялись не только критиковать новую методу, но и доказывать, что она вовсе не новая и изобрѣтена не Золотовымъ (чего, впрочемъ, онъ никогда и не утверждалъ). Въ V книжкѣ «Русскаго Педагогическаго Вѣстника» за 1858 г. ему даже ставилось въ вину: почему онъ нигдѣ не оговорилъ, что примѣняемый имъ способъ давно былъ извѣстенъ и употребляемъ не только за границею, но и у насъ; еслибъ онъ это сдѣлалъ, то газеты и журналы, конечно, не приписали бы ему изобрѣтенія методы, вовсе ему не принадлежащей. «По нашему мнѣнію», говоритъ критикъ, «обязанность г. Золотова была не только не принять на себя эту честь, которая ему не принадлежитъ, но вывести и другихъ людей изъ заблужденія, когда они, основываясь на его молчаніи, стали приписывать ему услугу, которую онъ не оказалъ.» А вышеупомянутый г. *Студитскій*, ссылаясь на эту статью, сталъ уже прямо утверждать, что «Таблицы для взаимнаго обученія чтенію и письму» Золотова, а равно и его «Азбука безъ азбуки и складовъ» не что иное, какъ передѣлка «Русской Азбуки для дѣтей», составленной и изданной имъ, Студитскимъ, въ 1846 году *). Все это, ра-

*) См. брошуру «Объ обученіи грамотѣ» Ѳ. Студитскаго. Спб. 1859 г. (32 стран. мал. формата) и его же руководство: «Какъ учить грамотѣ по Азбукѣ для крестьянскихъ дѣтей», впервые вышедшее въ 1860 году.

зумѣется, сущій вздоръ, въ чемъ всякій можетъ убѣдиться, сравнивъ названныя руководства. Золотову не было никакой надобности пользоваться Азбукою Студитскаго уже потому, что еще въ 1838 г., будучи въ Одессѣ, онъ издалъ «Русскую Азбуку по методѣ Жакото», слѣд. былъ знакомъ съ оригиналомъ; но въ 1857 году, когда у каждаго русскаго человѣка еще была на памяти Крымская кампанія, онъ считалъ невыгоднымъ для самаго дѣла заявлять публично о томъ, что рекомендуемый имъ способъ обученія достался намъ отъ Франціи. Поэтому онъ усердно продолжалъ начатое имъ дѣло и на всѣ выходки своихъ противниковъ отвѣчалъ молчаніемъ, что, конечно, нисколько не повредило ему въ общественномъ мнѣніи. Враждебное отношеніе дѣятелей, потерпѣвшихъ неудачу, къ ихъ болѣе счастливому конкуренту—явленіе до того обыкновенное, что мы и не упомянули бы объ этомъ обстоятельствѣ, еслибы г. Студитскій не продолжалъ, еще 20 лѣтъ спустя, жаловаться на то, что его великая заслуга передъ отечествомъ восхищена у него Золотовымъ *). Молодой читатель, прочитавъ случайно эту іереміаду, легко можетъ повѣрить ей и вынесетъ о покойномъ Золотовѣ весьма невыгодное мнѣніе; тогда-какъ въ дѣйствительности это былъ дѣятель во всѣхъ отношеніяхъ честный, всею душою преданный дѣлу народнаго образованія, много потрудившійся на пользу этому дѣлу и потому вполнѣ достойный того, чтобы о немъ сохранилась навсегда добрая память.

Съ легкой руки Золотова *аналитическій способъ* обученія грамотѣ началъ постепенно приниматься на нашей почвѣ; но рядомъ съ нимъ стали входить въ употребленіе и два другихъ способа, на западѣ давно уже примѣнявшихся, но у насъ въ то время еще новыхъ, а именно: *способъ письмачтенія* и *звукосочетательный*. Къ наиболѣе извѣстнымъ руководствамъ по каждой изъ поименованныхъ категорій, вышедшимъ въ 60-ыхъ годахъ, относятся слѣдующія:

---

*) См. «Задачи русской жизни». Соч. Ѳ. Студитскаго. Спб. 1881 г., стран. 231—262.

А. По аналитическому способу.

1) Русская Азбука для народныхъ школъ и для домашняго обученія. По новѣйшей простѣйшей методѣ. Изданіе Лермонтова и К°. Спб. 1860 г. (16 стран. въ 8 д. л.) Цѣна 5 коп.

Имѣла 4 изданія, изъ которыхъ послѣднее вышло въ 1864 году. Матерьялъ для первонач. упражненій въ чтеніи почти тотъ же, что и у Золотова, только распредѣленъ съ большею постепенностью: въ составъ словъ первой группы входятъ только 6 согл. буквъ; ученіе начинается съ самыхъ простыхъ словъ, какъ то: *я*, *ты*, *мы*, *я и вы*, *яма*, *мама* и т. д.; одни и тѣ же существительныя приводятся въ различной формѣ: *яма*, *ямы*, *яму*, чѣмъ значительно облегчается выдѣленіе гласныхъ; наконецъ, прописныя буквы приводятся лишь по усвоеніи учениками всѣхъ строчныхъ. Пріемы обученія ничѣмъ не различаются отъ употребляемыхъ Золотовымъ. Въ первомъ изданіи способъ обученія былъ вкратцѣ объясненъ на внутренней сторонѣ обложки; вмѣстѣ же со вторымъ изданіемъ вышло отдѣльно подробное

Наставленіе, какъ учить грамотѣ по Азбукѣ изданія Лермонтова и К°. Спб. 1861 г. (22 стран. въ 8 д. л.) Цѣна 5 коп.

2) Азбука для крестьянскихъ дѣтей. (Легкій способъ научиться грамотѣ.) *Ѳ. Студитскаго.* Спб. 1860 г. (48 стран. въ 16 д. л.). Съ 178 подвижными буквами, 20 цифрами, 18 знаками препинанія и другими, наклеенными на папку въ пакетѣ—20 коп.; съ листомъ столькихъ же буквъ и знаковъ—15 коп. (При слѣд. изданіяхъ цѣна была понижена до 10 коп.) Восьмое (послѣднее) изданіе (47-ая тысяча) вышло въ 1875 году.

Книжка эта есть возобновленная «Русская Азбука для дѣтей» 1846 г., въ которой слова «Николенька, Сашенька» и т. д. замѣнены слѣдующими словами и фразами: 1) я, мама, тятя; 2) корова мычитъ; 3) пѣтухъ громко поетъ; 4) лошадь бѣжитъ по полю; 5) овца щиплетъ зеленую травку; 6) эта

СОБАКА ПОЙМАЛА ЗАЙЦА; 7) Ѳома и Филиппъ наши дорогіе гости.—На этомъ матерьялѣ, содержащемъ всѣ буквы алфавита, изучается весь процесъ чтенія. Приложенныя *подвижныя* буквы, величиною въ 1/3 дюйма, для класснаго обученія не пригодны.

Та же Азбука печаталась и въ сокращенномъ видѣ (16 стран.) и продавалась по 3 коп. Въ этомъ видѣ она имѣла, сколько мнѣ извѣстно, только 2 изданія, изъ которыхъ второе вышло въ 1865 г. (9-ая тысяча, какъ означено на обложкѣ).

Для учителей г. Студитскій издалъ упомянутое выше руководство:

КАКЪ УЧИТЬ ГРАМОТѢ ПО АЗБУКѢ ДЛЯ КРЕСТЬЯНСКИХЪ ДѢТЕЙ. Спб. 1860 г. (30 стран. въ 8 д. л. и 2 листа буквъ). Цѣна 25 коп. Третье (послѣднее) изданіе вышло въ 1869 г. и продавалось по 15 коп.

Кромѣ несправедливаго обвиненія Золотова въ плагіатѣ, книжка эта содержитъ довольно пространное, но далеко не искусное толкованіе, какъ обучать по принятой авторомъ методѣ. Буквы на особо приложенномъ листѣ нѣсколько крупнѣе приложенныхъ къ Азбукѣ.

3) БУКВАРЬ, составленный Совѣтомъ спб. воскресныхъ школъ. Спб. 1862 г. (48 стран. въ большую 8 д. л.) Ц. 5 коп. Букварь этотъ, напечатанный въ 20 тыс. экз., различается отъ предъидущихъ только тѣмъ, что въ основаніе обученія положенъ связный текстъ, а именно разсказъ: «Жители села Фокина»; слѣд. метода Жакото является тутъ опять въ своемъ первоначальномъ видѣ. Въ 1864 г., т. е. почти 2 года послѣ закрытія всѣхъ воскресныхъ школъ, тотъ же букварь вышелъ вторымъ изданіемъ, но значительно сокращенный и подъ слѣдующимъ заглавіемъ:

РУССКАЯ АЗБУКА ПО СПОСОБУ НАМАНСКАГО. Спб 1864 (15 стран. въ 16 д. л.) Ц. 2 коп.

Б. По способу письма-чтенія.

1) БУКВАРЬ ДЛЯ СОЕДИНЕННАГО ОБУЧЕНІЯ ЧТЕНІЮ И ПИСЬМУ. Составилъ *І. Паульсонъ*. Съ 20-ю литографиров. образцами для постепеннаго упражненія въ письмѣ. Изд. 2-ое.

Спб. 1862 г. (12 + 80 стран. въ 3 д. л.) Ц. 20 коп. Напечатанъ въ числѣ 5 тыс. экз.

При первомъ изданіи Букварь этотъ входилъ въ составъ моей «Книги для чтенія и практич. упражненій въ русскомъ языкѣ», вышедшей впервые въ 1860 году и напечатанной такъ же въ количествѣ 5 тыс. экз.

На первыхъ трехъ страницахъ даны простѣйшія геометрическія фигуры и изображенія обыденныхъ предметовъ въ квадратной сѣткѣ — для первоначальныхъ упражненій въ рисованіи, а 4 слѣдующія страницы заняты элементами какъ малыхъ, такъ и большихъ рукописныхъ буквъ.

Послѣ этихъ подготовительныхъ упражненій въ письмѣ слѣдуетъ матерьялъ для самаго курса грамоты; на первомъ урокѣ ученики знакомятся съ гласными: *а, о, у, е, и, ы*, на второмъ съ двугласными: *ай, ой, уй, я, ю, яй, юй*. Съ 3-го урока начинается постепенное ознакомленіе учениковъ съ согласными буквами и звуками. Буквы распредѣлены по органамъ рѣчи и приводятся, поурочно, въ слѣдующемъ порядкѣ: *б, п, м; д, т, н; р, л; в, ф; г, к, х; з, с, ж, ш; ц, ч, щ*. Ученики упражняются въ письмѣ какъ отдѣльныхъ буквъ (малыхъ и большихъ), такъ и цѣлыхъ словъ; согласные же звуки выдѣляются изъ словъ, данныхъ тутъ же для чтенія. Такимъ образомъ письмо ведется синтетическимъ путемъ, а чтеніе аналитическимъ. Буквы и слова каждаго урока напечатаны трояко: *рукописью* (въ такъ-наз. графической сѣткѣ), *курсивомъ* и *прямымъ печатнымъ шрифтомъ*. Всѣхъ уроковъ 20. Никакого объясненія относительно того, какъ учить по этому букварю, мною приложено не было; ибо мнѣ казалось, что всякій мало-мальски сообразительный учитель и самъ догадается, какъ приняться за дѣло. Дѣйствительно, тутъ возможны только два пути: или начать съ письма и чтенія рукописнаго и отъ него переходить къ чтенію того же самаго въ печати, или же, на оборотъ, начать съ чтенія печатнаго и отъ него переходить къ чтенію и письму рукописнаго; и въ томъ и другомъ случаѣ курсивъ служилъ бы посредствующимъ звеномъ.—Сколько мнѣ извѣстно, букварь этотъ представляетъ первый опытъ ввести у насъ обученіе письму-чтенію.

Вскорѣ по выходѣ второго изданія появился и другой опытъ этого рода, а именно:

2) Первоначальное обученіе письму и чтенію. (По новому способу.) Составилъ *І. Шарловскій.* Въ двухъ книжкахъ (для учителей и учениковъ). Спб. 1862 г.

Книжка для учениковъ содержитъ: а) предварит. упражненія въ черченіи и письмѣ; б) уроки письма и чтенія; в) мелкія статьи для чтенія (40 стран. въ 8 д. л., въ томъ числѣ 18 стран. литографир. рукописи). Цѣна 20 коп.

Книжка же для учителей содержитъ: а) Критич. взглядъ на обученіе грамотѣ вообще (разборъ 3 букварей: Студитскаго, Золотова и моего); б) наставленіе для учителя (31 стран. въ 8 д. л.). Цѣна 30 коп.

Ученики учатся читать посредствомъ письма, слѣд. исключительно по рукописному. Весь курсъ письма и первонач. чтенія изложенъ въ 14 урокахъ: въ первомъ урокѣ даны буквы *а, о, у, э, м, х,* и слова *мама, уха, ухо, муха.* Пріемъ обученія чтенію синтетическій, буквослагательный. Съ 9-го урока ученики знакомятся впервые съ прописными буквами; печатныя же буквы приводятся лишь по окончаніи всѣхъ 14 уроковъ.

Второе изданіе этого букваря вышло въ концѣ 1864 г. въ значительно измѣненномъ видѣ и илюстрованное. Порядокъ, въ которомъ приводятся буквы, обусловленъ тутъ уже подборомъ конкретныхъ словъ, т. е. названій предметовъ, которые представлены въ картинкахъ. При этомъ авторъ, очевидно, находился подъ вліяніемъ слѣдующей книжки, вышедшей нѣсколькими мѣсяцами раньше.

3) Родное слово для дѣтей младшаго возраста. *Годъ первый:* Азбука и первая послѣ Азбуки книга для чтенія, съ прописями, образцами для первоначальной рисовки и картинками въ текстѣ. Составилъ *К. Ушинскій.* Спб. 1864 г. (30 стран. Азбуки и 73 стран. Книги для чтенія, въ 16 д. л.). Ц. 35 коп.

Родное Слово. (Книга для учащихъ). Совѣты родителямъ и наставникамъ о первонач. препо-

ДАВАНІИ ВООБЩЕ И ПЕРВОНАЧ. ПРЕПОДАВАНІИ РОДНАГО ЯЗЫКА ПО УЧЕБНИКУ «Родное Слово». *Годъ первый.* Спб. 1864 г. (96 стрн. въ 16 д. л.). Ц. 50 коп.

Хотя «Родное слово» Ушинскаго всѣмъ извѣстно, тѣмъ не менѣе я считаю не лишнимъ изложить вкратцѣ принятый въ немъ способъ обученія. Самому курсу грамоты предпосылаются подготовительныя упражненія — какъ письменныя, такъ и устныя. Первыя состоятъ въ письмѣ буквенныхъ элементовъ и гласныхъ буквъ, а послѣднія — въ возможно отчетливомъ произношеніи гласныхъ звуковъ и нахожденіи ихъ въ произносимыхъ словахъ. За тѣмъ письмо и чтеніе изучаются уже совмѣстно слѣдующимъ образомъ (приводимъ слова самого автора):

«Для каждой новой согласной буквы въ букварѣ есть картинка. Учитель спрашиваетъ, что изображено на картинкѣ и, если ученикъ говоритъ не то слово, которое подписано подъ картинкою, то учитель поправляетъ. Когда, наконецъ, ученики произнесли слово, подписанное подъ картинкою, тогда учитель спрашиваетъ: какіе здѣсь знакомые звуки? какой въ началѣ? какой на концѣ? и доводитъ ученика до сознанія новаго звука, стоящаго посрединѣ, таковы слова: *осы, ели, ива, уши.* Здѣсь же дѣти знакомятся съ буквою новаго звука *) и пріучаются писать ее не только отдѣльно, но и въ цѣломъ словѣ, по возможности съ одного почерка и въ тактъ»... «Послѣ № 10 (отдѣльныя упражненія занумерованы) можно уже обратиться и къ печатной азбукѣ; а послѣ № 20 всѣ занятія пойдутъ уже рядомъ, поясняя и подкрѣпляя одно другое, такъ-что занятія каждаго урока будутъ слѣдующія: а) звуковой разборъ, б) письмо, в) чтеніе написаннаго, г) чтеніе тѣхъ же словъ и фразъ въ печатной азбукѣ, д) чтеніе и переписка изъ печатной азбуки новыхъ словъ и фразъ, не бывшихъ въ письменной, е) отысканіе знакомыхъ буквъ и слоговъ въ какомъ-нибудь разсказѣ, ж) сложеніе словъ изъ буквъ печатной азбуки, наклеенныхъ на деревяшки или картонъ.»

---

*) Согласныя буквы называются точно такъ, какъ и соотвѣтствующіе имъ звуки: *сс, лл, вв, шш.*

«Существенныхъ правилъ и главныхъ пріемовъ предлагаемой мною методы не много; метода эта въ сущности очень проста. Вотъ она въ главныхъ чертахъ: а) пріучить *глазъ* и *руку* дитяти къ письму элементовъ буквъ; б) пріучить слухъ дитяти къ отысканію отдѣльнаго звука въ словѣ; в) пріучить языкъ дитяти къ отчетливому произношенію звуковъ; г) пріучить вниманіе дитяти останавливаться на словахъ и звукахъ, ихъ составляющихъ, и д) пріучить и глазъ, и руку, и слухъ, и языкъ и вниманіе дитяти разлагать и складывать слова, представляемыя въ умѣ, произносимыя, писанныя и печатныя. Все это вмѣстѣ имѣетъ цѣлью: упражнять всѣ способности дитяти вмѣстѣ съ ученіемъ грамотѣ, развивать, укрѣплять, давать полезный навыкъ, возбуждать самодѣятельность и, какъ бы мимоходомъ, достигать обученья чтенію и письму.»

В. По звукосочетательному способу.

Изъ авторовъ разсмотрѣнныхъ нами русскихъ Азбукъ одинъ только Ушинскій придерживался звукового анализа, слѣд. знакомилъ учениковъ не только съ буквами, но и съ соотвѣтствующими имъ чистыми звуками. Но чисто звуковой способъ обученія проводился у насъ и до него, хотя и не исключительно аналитическимъ путемъ и не совмѣстно съ обученіемъ письму, именно въ слѣдующихъ двухъ руководствахъ:

1) Руководство для преподавателей грамотности, составленное *Р. Орбинскимъ* и напечатанное по распоряженію попечителя Одесскаго учебнаго округа. Одесса 1861 г. (VII+92 стран. въ 8 д. л., съ приложеніемъ 4 листовъ, содержащихъ печатныя буквы, элементы рукописныхъ буквъ и точечную таблицу для первонач. счета). Цѣна 60 коп. Вышло 2-ымъ изданіемъ въ 1866 году.

Сперва учениковъ упражняютъ нѣкоторое время въ устномъ разложеніи цѣлыхъ предложеній на отдѣльныя слова и словъ на слоги, а за тѣмъ ученіе продолжается слѣдующимъ образомъ:

«Учитель произноситъ слово *сало* и заставляетъ дѣтей сказать, сколько въ немъ слоговъ; потомъ выговариваетъ медленно каждый звукъ перваго слога — *с-а* и спрашиваетъ ихъ, что онъ сказалъ. Они безъ затрудненія скажутъ ему *са*, послѣ чего онъ объясняетъ имъ, что въ слогѣ *са*, хотя при произношеніи его ротъ открывается всего одинъ разъ, слышно собственно два звука, свистящій *'с* и гласный *а*, что въ скороговоркѣ они сливаются, но что тѣмъ не менѣе отдѣльны другъ отъ друга. Для поясненія онъ можетъ провести черту на доскѣ и показать, что она, хотя и чертится однимъ почеркомъ, но все-таки состоитъ изъ частей, которыя можно начертать и не сразу, а постепенно, одну послѣ другой. За тѣмъ дѣти повторяютъ каждый звукъ отдѣльно, до тѣхъ поръ, пока не научатся выговаривать каждый въ совершенной чистотѣ, нисколько не сливая ихъ въ одинъ слогъ. Тоже самое повторяется и надъ слогомъ *ло*.—Послѣ этого учитель беретъ изъ подвижнаго алфавита буквы *с* и *а* и обозначаетъ ихъ произношеніе. По сопоставленіи ихъ дѣти прочтутъ *са*, а потомъ въ обратномъ порядкѣ *ас*. Тоже самое повторяется надъ буквами *л* и *о*. Потомъ упражняютъ ихъ въ чтеніи различныхъ сочетаній, которыя могутъ быть составлены изъ заученныхъ буквъ и которыя учитель составляетъ на доскѣ изъ буквъ подвижнаго алфавита. Самыя сочетанія же суть слѣдующія: сало, лоса, сола, ласо, олса, асло, алсо, асол, осла, сла, сло, олс, алс, лас, лос, саса, соса, сос, лал, лало, сосало, лосос, асса, олло, сол, лосо.

Слѣдующій урокъ прибавляетъ къ четыремъ уже извѣстнымъ буквамъ двѣ новыя *ш* и *и*. До сознанія звуковъ ими выражаемыхъ, дѣти приходятъ посредствомъ разложенія словъ *сила* и *шило*. Образъ дѣйствія совершенно тотъ же, какъ и прежде, съ тою разницею, что дѣти сверхъ того упражняются въ составленіи словъ изъ *диктуемыхъ* имъ отдѣльныхъ звуковъ: ш'-и-'л-о=шило, 'с-и-'л-а=сила. На слѣдующемъ за тѣмъ урокѣ прибавляются *р* и *и* на основаніи слова *рило*.» И т. д.

Изъ этой выписки уже можно составить себѣ вполнѣ ясное понятіе какъ объ отдѣльныхъ пріемахъ, такъ и о всемъ ходѣ преподаванія по предлагаемому г. Орбинскимъ способу. Способъ этотъ, очевидно, принадлежитъ къ катего-

ріи синтетико-аналитическихъ (см. стран. 238), въ которыхъ главная роль предоставлена синтетическимъ упражненіямъ, и только матерьялъ для нихъ добывается аналитическимъ путемъ. — Обученіе письму авторъ предлагаетъ вести параллельно — по такту и такъ-наз. американской методѣ. Способъ Орбинскаго былъ введенъ во всѣ приходскія училища Новороссійскаго края.

2) Опытъ руководства для преподаванія грамоты по звуковому методу. Составилъ *Л. Ященко.* Москва 1862 г. (III+63 стран. въ 16 д. л.). Цѣна 8 коп.

Весь курсъ изложенъ въ 9 урокахъ; въ каждый урокъ сообщается 4 или 5 новыхъ звуковъ съ соотвѣтствующими имъ буквами (большими и малыми, печатными и рукописными). Въ первый урокъ входятъ *о*, *а*, *с*, *х;* въ послѣднемъ объясняется употребленіе знаковъ ъ и ь. Чтобы облегчить запомнинаніе согл. звуковъ, авторъ прибѣгаетъ къ знакомымъ учащемуся звукоподобіямъ: звукъ *сс* сравнивается съ шипѣніемъ гуся или змѣи, звукъ *хх* съ дыханіемъ на охолодѣлыя руки, и т. д. Прежде всего ученики знакомятся съ отдѣльными звуками и ихъ букв. знаками (согл. буквамъ даются чисто звуковыя названія); потомъ они пріучаются къ *сліванію* данныхъ звуковъ въ слоги (ссс...о=со, о...сс=ос; ххх...о=хо и т. д.), а за тѣмъ изъ этихъ слоговъ тотчасъ же составляются слова (*оса, соха*).

Приведенныя нами буквари и руководства, изъ которыхъ русскіе элементарные учителя впервые познакомились съ новыми способами обученія грамотѣ, не остались, конечно, безъ подражаній: въ 60-ыхъ годахъ книжный рынокъ изобиловалъ букварями по новѣйшей методѣ, изданными не только въ Петербургѣ и Москвѣ, но и въ провинціяльныхъ городахъ: въ Кіевѣ, Харьковѣ, Казани и даже въ Тифлисѣ.

Итакъ, послѣ вѣкового господства одного буквослагательнаго способа, у насъ появилось вдругъ три и даже четыре новыхъ способа, существенно различавшихся какъ отъ прежняго, такъ и между собой. Я говорю—четыре, потому-что въ то же время изъ Леты вынырнулъ и *силлабическій*,

слогогадательный способъ, который въ руководствѣ Главинскаго (см. стран. 93) атестовался также какъ продуктъ современной методики. Понятно, что это обстоятельство должно было не мало смущать учителей, въ особенности неопытныхъ и впервые принимавшихся за дѣло обученія. Которому изъ способовъ, одинаково горячо рекомендуемыхъ, дать предпочтеніе? — Въ первое время аналитическій способъ, опередившій немного остальные, повидимому, бралъ верхъ; но по закрытіи въ 1862 г. воскресныхъ школъ, гдѣ способъ этотъ примѣнялся по преимуществу, онъ отошелъ на задній планъ. За тѣмъ все чаще сталъ примѣняться способъ письма-чтенія, особенно по выходѣ въ свѣтъ «Роднаго Слова» Ушинскаго. Но веденіе дѣла по этому способу оказалось по силамъ лишь весьма немногимъ; поэтому вскорѣ большинство учителей, отбросивъ письмо, снова принялись за обученіе одному чтенію, придерживаясь однако звукового способа.

При этомъ одни начинали съ устныхъ упражненій, т. е. съ звукового анализа; другіе же прямо приступали къ звукосочетанію, т. е. къ непосредственному сообщенію дѣтямъ буквъ съ чисто звуковымъ названіемъ и къ составленію изъ нихъ слоговъ и словъ. Этотъ послѣдній видъ звукового способа проникъ во многія сельскія школы, благодаря преимущественно стараніямъ извѣстнаго устроителя земскихъ школъ въ Александровскомъ уѣздѣ (Екатериносл. губ.) барона *Н. А. Корфа*. Въ изданныхъ имъ сочиненіяхъ: «Руководство къ обученію грамотѣ по звуковой методѣ (1869 г.) и Русская начальная школа (1870 г.) онъ рекомендуетъ тѣ же синтетическіе пріемы, но со слѣдующимъ дополненіемъ: онъ совѣтуетъ, съ первыхъ же уроковъ, заставлять учениковъ чертить на доскѣ печатные знаки изучаемыхъ ими звуковъ — какъ для того, чтобы формы этихъ знаковъ прочнѣе запечатлѣлись въ памяти, такъ и въ особенности для того, чтобы упражнять дѣтей въ *письмѣ* словъ и словъ подъ такъ-наз. имъ *звуковую диктовку*. Этимъ пріемомъ, казалось ему, сама собою достигается и вторая цѣль обученія грамотѣ, т. е. умѣнье писать. Но звукосочетательный способъ представляетъ еще одну трудность, одо-

лѣть которую удавалось далеко не всѣмъ; трудность эта заключается въ такъ-наз. *звукосліяніи*, которое поэтому очень скоро превратилось въ *звукосложеніе*, т. е. въ чтеніе звуковъ по складамъ. По свидѣтельству самого барона Корфа, у большинства учителей, наученныхъ имъ звуковому способу, дѣти читали такъ: *'с-а—са, ш'-а—ша = саша.* Такимъ образомъ всѣ экскурсіи нашихъ элементарныхъ учителей въ область современной методики грамоты окончились возвращеніемъ ихъ къ прежнимъ, излюбленнымъ ими пріемамъ, а въ результатѣ получилось только новое названіе учащихся: прежніе *азбучники* обратились въ *звуковиковъ.*

Между-тѣмъ повсюду стали открываться учительскія семинаріи, и слѣдовало бы ожидать, что подготовленные въ этихъ спецьяльно-педагогическихъ заведеніяхъ учителя будутъ держаться какого-нибудь, хотя и не хитраго, но вполнѣ опредѣленнаго способа обученія. Но не тутъ то было. Съ тѣхъ поръ, какъ въ начальныхъ училищахъ нашихъ появились *учителя по профессіи*, обученіе грамотѣ сдѣлалось у насъ, можно сказать, калейдоскопическимъ. Такой смѣси пріемовъ изъ различныхъ способовъ, такого неумѣлаго примѣненія и частой перемѣны ихъ вы не встрѣтите ни въ какой другой странѣ. — И прекрасно! воскликнетъ читатель-оптимистъ: этимъ путемъ у насъ со временемъ и выработается новый и своеобразный, т. е. соотвѣтствующій нашему національному духу способъ обученія. Дай то Богъ! Но я, признаться, сильно сомнѣваюсь въ этомъ. Обученіе вообще, и малыхъ дѣтей въ особенности, есть, прежде всего, дѣло практическое, и все новое въ такомъ дѣлѣ, т. е. болѣе совершенное, вырабатывается только на основаніи существующаго уже, менѣе совершеннаго, будь оно свое или чужое. Въ этомъ мы могли убѣдиться и изъ пройденной нами исторіи обученія грамотѣ. Такъ напр. англичане, и не прибѣгая къ заимствованіямъ, а видоизмѣняя только по указанію опыта старинный буквослагательный способъ, дошли постепенно до удовлетворяющаго ихъ новаго способа. Такое же отношеніе къ дѣлу замѣчаемъ мы и у нѣмцевъ: познакомившись съ методою француза Жакото, они прежде всего примѣняютъ

ее цѣликомъ и, узнавъ на практикѣ какъ достоинства ея, такъ и недостатки, стараются устранить послѣдніе, не упуская изъ виду и выгодъ способа письма-чтенія, бывшаго у нихъ въ употребленіи еще до введенія методы Жакото. Такимъ образомъ, стремясь воспользоваться преимуществами и того и другого способа, нѣмецкіе педагоги создали методу нормальныхъ словъ, не имѣющую почти никакого сходства со своимъ французскимъ первообразомъ. Этому способствовали, конечно, и теоретическія соображенія, но соображенія не a priori, а основанныя опять-таки на изученіи самаго предмета и дѣтской природы. — Совсѣмъ не то мы видимъ въ нашемъ отечествѣ. Абевеговый способъ, который мы улучшить не съумѣли, былъ отвергнутъ нами, какъ только съ чужа стали появляться новые способы, и тотчасъ же мы пошли порхать съ одного способа на другой, не освоившись ни съ однимъ, какъ слѣдуетъ. Впрочемъ, такъ отнеслись къ дѣлу учителя-дилетанты; учителя же спецьялисты, выпущенные изъ учительскихъ семинарій, и вовсе не признаютъ способовъ, изобрѣтенныхъ на западѣ. Сильные въ критикѣ, но слабые въ искуствѣ преподаванія, они, вмѣстѣ со своими бывшими руководителями, пришли къ тому убѣжденію, что всѣ эти способы для насъ непригодны и что вообще для всего начальнаго обученія необходимо изыскать совершенно новые пути. Вотъ они и принялись разыскивать эти пути... Пути эти, быть-можетъ, и найдутся; но мнѣ невольно приходитъ на мысль парадоксальное правило Жакото: «все во всемъ, и ничего нѣтъ ни въ чемъ», т. е. изъ ничего—ничего и выйти не можетъ.

Между педагогическими дѣятелями 60-ыхъ годовъ мы находимъ и извѣстнаго романиста нашего, графа *Л. Н. Толстого*, который однако въ этой средѣ стоитъ совершенно особнякомъ, такъ-какъ проповѣдуемыя имъ идеи относительно народнаго образованія шли въ разрѣзъ всему тогдашнему направленію. Поэтому и говорить о его дѣятельности приходится особо.

Теорію свою гр. Толстой изложилъ въ журналѣ «Ясная Поляна», который онъ издавалъ въ теченіе 1862 года. *) Мы здѣсь передадимъ вкратцѣ только сущность этой теоріи и, по возможности, подлинными словами автора.

Слѣдя за историческимъ развитіемъ народнаго образованія въ различныхъ государствахъ, графъ Толстой былъ пораженъ слѣдующимъ страннымъ явленіемъ: «Народъ хочетъ образованія и каждая отдѣльная личность безсознательно стремится къ образованію. Болѣе образованный классъ людей — общества, правительства—стремится передать свои знанія и образовать менѣе образованный классъ парода. Казалось, такое совпаденіе потребностей должно было бы удовлетворить какъ образовывающій, такъ и образовывающійся классъ. Но выходитъ наоборотъ. Народъ постоянно противодѣйствуетъ тѣмъ усиліямъ, которыя употребляетъ для его образованія общество или правительство, и усилія эти большею частью остаются безуспѣшными.»

«Какъ при каждомъ столкновеніи, такъ и при этомъ, нужно было рѣшить вопросъ: что̀ болѣе законно, противодѣйствіе, или самое дѣйствіе; нужно ли сломить противодѣйствіе, или измѣнить дѣйствіе?

«До сихъ поръ, сколько можно было видѣть изъ исторіи, вопросъ былъ рѣшаемъ въ пользу правительства и образовывающаго общества. Противодѣйствіе признавалось незаконнымъ, въ немъ видѣлось начало зла присущее человѣчеству, и, не отступая отъ своего образа дѣйствія, общество употребляло силу и хитрость для уничтоженія противодѣйствія народа. Народъ медленно и неохотно до сихъ поръ покорялся этому дѣйствію.

«Должно быть образовывающее общество имѣло какія-нибудь основанія для того, чтобы знать, что образованіе, которымъ оно владѣло въ извѣстной формѣ, было благо для извѣстнаго народа и въ извѣстную историческую эпоху.»

---

*) Почти всѣ статьи этого журнала, принадлежащія самому графу, впослѣдствіи вошли въ собраніе его «Сочиненій», и въ 3-емъ изданіи (1873 г.) занимаютъ весь IV-ый томъ.

«Какія же это основанія? Какія имѣетъ основанія школа нашего времени учить тому, а не этому, учить такъ, а не иначе?» спрашиваетъ графъ и принимается повсюду искать эти основанія; но, не смотря на всѣ старанія, онъ отыскать ихъ не могъ — ни у философовъ, ни у педагоговъ, ни въ исторіи. Отыскивая критеріумъ педагогики, т. е. знаніе того, чему и какъ должно учить, онъ ничего не нашелъ, кромѣ разнорѣчивѣйшихъ мнѣній и учрежденій, и убѣдился, что народное образованіе въ Европѣ идетъ ложнымъ путемъ, что европейская школа есть школа *принудительная*, возбуждающая въ учащихся только отвращеніе къ образованію: она не только не отвѣчаетъ на вопросы жизни, но дѣйствуетъ на ученика одуряющимъ образомъ и «отрываетъ его отъ тѣхъ необходимыхъ условій развитія, которыя поставила для него сама природа». «Вездѣ главная часть образованія народа пріобрѣтается не изъ школы, а изъ жизни. Тамъ, гдѣ жизнь поучительна, какъ въ Лондонѣ, Парижѣ и вообще большихъ городахъ, народъ образованъ, тамъ, гдѣ жизнь непоучительна, какъ въ деревняхъ, народъ необразованъ, несмотря на то, что школы совершенно одинаковы, какъ тутъ, такъ и тамъ.»

Но нѣмцы могутъ защищать свои школы по крайней мѣрѣ исторически, т. е. на основаніи двухсотлѣтняго ихъ существованія; мы же, русскіе, и этого не можемъ. «Какое мы имѣемъ историческое право говорить», спрашиваетъ гр. Толстой, «что наши школы должны быть такія же, какія европейскія школы? Мы не имѣемъ еще исторіи народнаго образованія. Вникнувъ же во всеобщую исторію народнаго образованія, мы не только убѣдимся въ томъ, что намъ не возможно устроить на нѣмецкій образецъ семинаріи для учителей, передѣлать нѣмецкую звуковую методу, англійскія infans schools, французскіе лицеи и школы спеціальностей, и этими средствами догнать Европу, но мы убѣдимся, что мы, русскіе, живемъ въ исключительно счастливыхъ условіяхъ относительно народнаго образованія, что наша школа не должна выходить, какъ въ средневѣковой Европѣ, изъ условій гражданственности, не должна служить извѣстнымъ правитель-

ственнымъ или религіознымъ цѣлямъ, не должна вырабатываться во мракѣ отсутствія контроля надъ ней общественнаго мнѣнія и отсутствія высшей степени жизненнаго образованія, не должна съ новымъ трудомъ и болями проходить и выбиваться изъ того cercle vicieux, который столько времени проходили европейскія школы, cercle vicieux, состоящій въ томъ, что школа должна была двигать безсознательное образованіе, а безсознательное образованіе двигать школу.... Общаго разумнаго закона, критеріума, оправдывающаго насиліе, употребляемое школами противъ народа—нѣтъ, и потому всякое подражаніе европейской школѣ, въ отношеніи принудительности школы, будетъ шагъ не впередъ, но назадъ для нашего народа, будетъ измѣной своему призванію.

Что же намъ, русскимъ, дѣлать въ настоящую минуту? Сговориться ли всѣмъ и взять за основаніе англійскій, французскій, нѣмецкій или сѣверо-американскій взглядъ на образованіе и какой-нибудь изъ ихъ методовъ? Или углубившись въ философію и психологію, открыть, что̀ вообще нужно для приготовленія изъ молодыхъ поколѣній наилучшихъ людей по нашимъ понятіямъ? Или воспользоваться опытомъ исторіи—не въ смыслѣ подражанія тѣмъ формамъ, которыя выработала исторія, а въ смыслѣ уразумѣнія тѣхъ законовъ, которыя страданіями выработало человѣчество — и сказать себѣ прямо и честно, что мы не знаемъ и не можемъ знать того, что нужно будущимъ поколѣніямъ; но что мы чувствуемъ себя обязанными и хотимъ изучить эти потребности, не хотимъ обвинять въ невѣжествѣ народъ не принимающій нашего образованія, а будемъ себя обвинять въ невѣжествѣ и гордости, ежели вздумаемъ образовать народъ по своему. Сознаемъ тотъ законъ, который такъ ясно говоритъ намъ и изъ исторіи педагогики, и изъ исторіи всего образованія, что для того чтобъ образовывающему знать что̀ хорошо и что́ дурно, образовывающійся долженъ имѣть полную власть выразить свое неудовольствіе, или по крайней мѣрѣ уклониться отъ того образованія, которое по инстинкту не удовлетворяетъ его, что критеріумъ педагогики есть только одинъ — свобода.»

По убѣжденію гр. Толстого, русскіе педагоги въ своей дѣятельности должны избрать этотъ послѣдній путь. Самъ же онъ принялъ на себя инціативу въ этомъ дѣлѣ, устроивъ въ 1859 году въ своемъ имѣніи, близъ Тулы, народную школу на новыхъ началахъ, т. е. школу — по мѣткому выраженію бывшаго предсѣдателя Спб. комитета грамотности — «для *вольноучащихся*, въ которой начать учиться и продолжать ученіе, ходить или не ходить въ классы—нисколько не обязательно; учится, кто хочетъ и когда хочетъ». Но предоставимъ самому учредителю охарактеризовать свою школу.

„Порядокъ ученья слѣдующій: часовъ въ восемь учитель, живущій въ школѣ, посылаетъ одного изъ мальчиковъ, которые почти всегда ночуютъ у него, звонить. На деревнѣ встаютъ съ огнемъ. Ужъ давно виднѣются изъ школы огни въ окнахъ, и черезъ полчаса послѣ звонка появляются на буграхъ темныя фигурки по двѣ, по три и по одиночкѣ. Табунное чувство уже давно исчезло въ ученикахъ. Ужъ нѣтъ необходимости ему дожидаться и кричать: „эй! ребята, въ училищу!“ Пришло ему время, онъ и идетъ... Съ собой никто ничего не несетъ—ни книгъ, ни тетрадокъ. Уроковъ на домъ не задаютъ. Мало того что въ рукахъ ничего не несутъ, имъ нечего и въ головѣ нести. Никакого урока, ничего сдѣланнаго вчера, онъ не обязанъ помнить нынче. Его не мучаетъ мысль о предстоящемъ урокѣ. Онъ несетъ только себя, свою воспріимчивую натуру и увѣренность въ томъ, что въ школѣ нынче будетъ весело также, какъ вчера. Онъ не думаетъ о классѣ до тѣхъ поръ, пока классъ не начался... Положимъ, по росписанію, въ первомъ, младшемъ классѣ — механическое чтеніе, во 2-мъ — постепенное чтеніе, въ 3-мъ — математика. Учитель приходитъ въ комнату, а на полу лежатъ и пищатъ ребята, кричащіе: „мала куча!“ или „задавили, ребята!“ или „будетъ! брось—виски-то“ и т. д. „Петръ Михайловичъ!“ кричитъ снизу кучи голосъ входящему учителю „вели имъ бросить“. „Здравствуй, Петръ Михайловичъ!“ кричатъ другіе, продолжая свою возню. Учитель беретъ книжки, раздаетъ тѣмъ, которые съ нимъ пошли къ шкапу; изъ кучи на полу—верхніе, лежа, требуютъ книжку. Куча понемногу уменьшается. Какъ только большинство взяло книжки, всѣ

остальные уже бѣгутъ къ шкапу и кричатъ: и мнѣ, и мнѣ. Дай мнѣ вчерашнюю; а мнѣ *кольцовую* (соч. Кольцова) и т. п. Духъ войны улетаетъ и духъ чтенія воцаряется въ комнатѣ... Садятся они гдѣ кому вздумается: на лавкахъ, столахъ, подокопникѣ, полу и креслѣ. Дѣвки садятся всегда вмѣстѣ."

„Два меньшіе класса разбираются въ одной комнатѣ, старшій—идетъ въ другую. Учитель приходитъ и въ первый классъ, всѣ обступаютъ его у доски, или на лавкахъ, ложатся или садятся на столѣ вокругъ учителя, или одного читающаго. Ежели это писаніе—они усаживаются покойнѣе, но безпрестанно встаютъ, чтобы смотрѣть тетрадки другъ у друга и показывать свои учителю. По росписанію до обѣда значится 4 урока, а выходитъ иногда три или два и иногда совсѣмъ другіе предметы. Учитель начнетъ ариѳметику и перейдетъ къ геометріи, начнетъ священную исторію, а кончитъ грамматикой. Иногда увлечется учитель и ученики и вмѣсто одного часа классъ продолжается три часа. Бываетъ, что ученики сами кричатъ: „нѣтъ, еще—еще!" и кричатъ на тѣхъ, которымъ надоѣло. Въ классъ закона Божія и въ классъ рисованья—всѣ ученики собираются вмѣстѣ. Предъ этими классами оживленіе, возня, крики и внѣшній безпорядокъ бываютъ самые сильные: кто тащитъ лавки изъ одной комнаты въ другую, кто дерется, кто домой бѣжитъ за хлѣбомъ, кто пропекаетъ этотъ хлѣбъ въ печкѣ, кто отнимаетъ что-нибудь у другаго, кто дѣлаетъ гимнастику, и опять, также какъ и въ утреннихъ возняхъ, гораздо легче оставить ихъ самихъ успокоиться и сложиться въ свой естественный порядокъ, чѣмъ насильно разсадить ихъ. При теперешнемъ духѣ школы, остановить ихъ физически невозможно."

„По вечерамъ вообще и въ слѣдующихъ классахъ меньше возни, криковъ, больше покорности, довѣрія учителю. Особенное отвращеніе замѣтно отъ математики и анализа и охота къ пѣнію, чтенію и особенно къ разсказамъ. Часовъ въ 8 уже глаза соловѣютъ; начинаютъ позѣвывать, свѣчки темнѣе горятъ—рѣже снимаютъ, — старшіе удерживаются, младшіе — худшіе засыпаютъ, облокотившись на столъ, подъ пріятные звуки говора учителя. Иногда, когда классы бываютъ интересны и ихъ было много (иногда бываетъ до 7 большихъ часовъ въ день), и ребята устали,

или передъ праздникомъ, когда дома печки приготовлены париться, вдругъ, не говоря ни слова, на второмъ или третьемъ послѣобѣденномъ классѣ, два или три мальчика забѣгаютъ въ комнату и спѣша разбираютъ шапки. „Что вы?“ — Домой. — „А учиться? вѣдь нѣніе!“—А ребята говорятъ домой! отвѣчаетъ онъ, ускользая съ своей шапкой. „Да кто говоритъ?“ — Ребята пошли! — „Какже, какъ?“ спрашиваетъ озадаченный учитель, приготовившій свой урокъ — „останься!“ Но въ комнату вбѣгаетъ другой мальчикъ съ разгорѣченнымъ, озабоченнымъ лицомъ. „Что стоишь?“ сердито нападаетъ онъ на задержаннаго, который въ нерѣшительности заправляетъ хлопки въ шапку: — „Ребята ужъ во-онъ гдѣ, у кузни ужь небось.— Пошли? — „Пошли“. И оба бѣгутъ вонъ, изъ-за двери крича: „Прощайте, Иванъ Иванычъ!“ И кто такіе эти ребята, которые рѣшили идти домой, какъ онѣ рѣшили? Богъ ихъ знаетъ. Они не совѣщались, не дѣлали заговора, а такъ вздумали ребята домой“. (Журн. „Ясная Поляна“, янв. 62 г., статья: „Яснополянская школа за ноябрь и декабрь мѣсяцы“. стр. 35 и слѣд.)

Учениковъ въ школѣ было до 40, но рѣдко бывало больше 30 вмѣстѣ, въ томъ числѣ отъ 3 до 5 дѣвочекъ. «Мальчики отъ 7-го до 13-го года — самый обыкновенный нормальный возрастъ». Въ началѣ при школѣ находились только два учителя (дѣти учились въ двухъ комнатахъ), но за тѣмъ къ нимъ приняты были еще двое; значитъ, для веденія школы по идеямъ гр. Л. Н. Толстого понадобился двойной комплектъ учителей и притомъ еще въ такое время, когда въ школѣ не было вовсе начинающихъ: «Младшій классъ», говорится въ той же статьѣ, «читаетъ, пишетъ, рѣшаетъ задачи 3 первыхъ правилъ ариѳметики и разсказываетъ св. исторію». Наконецъ, достойно замѣчанія и то, что въ свободное время ученики занимались гимнастикою, для каковой цѣли въ сѣняхъ школы стояли нѣмецкаго изобрѣтенія снаряды—*бары* и *рекъ* (Barren & Reck), которымъ, казалось бы, ужъ вовсе не мѣсто въ Яснополянской школѣ. О томъ, какъ относилось къ школѣ все сельское населеніе, тутъ ничего не сказано; но въ другой статьѣ: «О свободномъ возникновеніи и развитіи школъ

въ народѣ», помѣщенной въ февр. кн. журнала, гр. Толстой признается, что Яснополянская школа общимъ расположеніемъ въ народѣ не пользовалась. Тѣмъ не менѣе онъ не измѣнилъ заведенныхъ у него школьныхъ порядковъ, чтобы расположить крестьянъ въ пользу школы, и продолжалъ образовывать крестьянскихъ дѣтей по своему, нисколько не «обвиняя себя въ невѣжествѣ и гордости». Но не будемъ придираться къ дѣламъ давно минувшихъ дней.

Увѣровавъ въ истину своей теоріи, гр. Толстой пожелалъ, конечно, распространить ее въ воспріимчивой средѣ русскихъ педагоговъ и съ этою цѣлью началъ въ 1862 году издавать педагогическій журналъ, названный имъ (по имени деревни, гдѣ находилась школа) «Ясной Поляной». Въ первой, январской книжкѣ этого журнала помѣщены двѣ статьи самого издателя: «О народномъ образованіи» и «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь мѣсяцы», которыми мы воспользовались, чтобы дать читателю нѣкоторое понятіе какъ о самой теоріи графа, такъ и о его школѣ. Во второй же, февральской книжкѣ появилась его же статья: «О методахъ обученія грамотѣ», съ которою, какъ относящеюся уже прямо къ занимающему насъ предмету, мы познакомимъ читателя нѣсколько подробнѣе.

Въ чемъ состоитъ задача и программа народной школы,—заявляетъ гр. Толстой,—мы не только не можемъ здѣсь объяснить, но и вовсе не полагаемъ этого возможнымъ. Народная школа должна отвѣчать на потребности народа, — вотъ все, что мы можемъ сказать положительнаго на такой вопросъ. Въ чемъ же состоятъ эти потребности, можетъ отвѣтить только изученіе ихъ и свободный опытъ. Грамота же составляетъ только одну малую, незамѣтную часть этихъ потребностей, вслѣдствіе чего школы грамотности суть школы, можетъ быть, очень пріятныя для ихъ учредителей, но почти безполезныя и часто вредныя для народа и нисколько не похожія даже на школы первоначальнаго образованія. Вслѣдствіе того же, вопросъ о томъ, какъ учить поскорѣе грамотѣ и по какой методѣ, есть вопросъ мало интересный въ дѣлѣ народнаго образованія. Школы грамотности существуютъ у насъ въ большомъ количествѣ по той причинѣ, что учителя этихъ школъ ничего другаго передать не могутъ изъ своихъ знаній, кромѣ грамоты, и народъ имѣетъ потребность въ извѣстной пропорціи знать грамоту для практическихъ цѣлей,—прочесть вывѣску, записать цифирь, почитать за деньги псалтырь надъ усопшимъ и т. д. Школы эти существуютъ какъ мастерскія портныхъ и сто-

ляровъ, даже взглядъ народа на нихъ и даже пріемы учащихъ тѣ же самые: такъ же ученикъ самъ собою, временемъ, какъ-то выучивается, такъ же мастеръ употребляетъ ученика для своихъ нуждъ—за водкой сходить, дрова колоть, токъ расчищать, такъ же есть срокъ выучки. Точно такъ же, какъ и мастерство, грамота эта никогда не употребляется для дальнѣйшаго образованія, а только для практическихъ цѣлей. Понамарь или солдатъ учитъ, а мужикъ изъ трехъ сыновей одного отдаетъ на выучку грамотѣ, какъ въ портные, и удовлетворяется законная потребность того и другаго; но видѣть въ этомъ извѣстную степень образованія и на этомъ основаніи строить государственную школу, полагая весь недостатокъ такой школы только въ методѣ обученія грамотѣ, и завлекать въ нее хитростью или насиліемъ—было бы преступленіемъ и ошибкою.

Но въ школѣ народнаго образованія, какъ вы ее разумѣете, скажутъ мнѣ, обученіе грамотѣ все-таки составитъ одно изъ первыхъ условій образованія какъ потому, что потребность знать грамоту лежитъ во взглядѣ народномъ на образованіе, такъ и потому, что наибольшее число учителей лучше всего знаютъ только грамоту, и потому вопросъ о методѣ обученія грамотѣ представляется все-таки вопросомъ труднымъ и требующимъ разрѣшенія. На это отвѣтимъ, что въ большей части школъ, при недостаточности нашего знанія народа и педагогики, образованіе дѣйствительно начнется съ обученія грамотѣ: но что процессъ обученія знакамъ печати и письма представляется намъ самымъ ничтожнымъ и давно извѣстнымъ. Дьячки выучиваютъ по «буки-аз-ба» грамотѣ въ три мѣсяца; умный отецъ, или братъ этимъ же способомъ выучиваетъ гораздо скорѣе; по Золотовской и Лаутиръ-методѣ выучиваются, говорятъ, еще скорѣе; но выучившись какъ по той, другой и третьей методѣ, ничего не выиграютъ, ежели не будутъ выучены понимать читанное, что составляетъ главную задачу при обученіи грамотѣ. Объ этой же самой нужной, трудной и еще непайденной методѣ ничего не слышно (?). А потому вопросъ о томъ, какъ удобнѣе всего выучить грамотѣ, хотя и требующій отвѣта, представляется намъ весьма ничтожнымъ, и упорство въ отыскиваніи методы и трата силъ, имѣющихъ болѣе важное приложеніе къ дальнѣйшему образованію, кажутся намъ большимъ недоразумѣніемъ, вытекающимъ изъ неточнаго пониманія грамотности и образованія.

Сколько намъ извѣстно, всѣ существующія методы можно раздѣлить на три методы и ихъ сочетанія.

1) Метода «азовъ», складовъ и толковъ и выученье почти наизусть одной книжки. Buchstabirmethode.

2) Метода гласныхъ и приставленія къ нимъ согласныхъ, выражаемыхъ только вмѣстѣ съ гласною. *)

3) Звуковая метода.

Золотовская метода есть остроумное сочетаніе 2-й и 3-й, какъ и всѣ другія методы суть только сочетанія этихъ трехъ основныхъ методъ.

---

*) Подъ этою методою авторъ, очевидно, разумѣетъ *силлабическій* способъ.

Всѣ методы эти одинаково хороши, каждая съ извѣстной стороны имѣетъ преимущество надъ другою вообще и преимущество относительно извѣстнаго языка и даже извѣстныхъ способностей ученика, и каждая имѣетъ свои затрудненія. Первая, напримѣръ, облегчаетъ выучиванье азовъ, называл ихъ азъ, буки, вѣди, или анапасъ, баранъ и т. д. и переноситъ всю трудность въ склады, которые отчасти выучиваются наизусть, отчасти познаются инстинктомъ при чтеніи съ указкой наизусть (?) цѣлой книги. Вторая облегчаетъ склады и сознаніе безгласности согласной, но затрудняетъ въ выучиваньи буквъ, въ произнесеніи полугласныхъ и въ сложныхъ тройныхъ и четверныхъ складахъ, особенно въ нашемъ языкѣ. Метода эта для нашего языка представляетъ затрудненіе въ сложности и большемъ числѣ оттѣнковъ нашихъ гласныхъ. «Ь» и всѣ составленныя изъ нея гласныя «*ъа—я, ъе—е, ъу—ю*», невозможны; *я* съ приставленіемъ къ нему «*б*» будетъ «*бья*», а не «*бя*». Для того, чтобы произносить «*бя*» и «*бю*», «*бь*» и «*бе*», ему надо выучить склады наизусть, иначе будетъ «*бья, бью, бь* и *бье*». Звуковая метода, одно изъ самыхъ комичныхъ порожденій нѣмецкаго ума, представляетъ большія удобства въ сложныхъ складахъ, но за то невозможна для изученія буквъ. И несмотря на то, что по правиламъ семинарій бухштабирметоде не должно признавать, буквы выучиваются по старой методѣ, только вмѣсто того, чтобъ откровенно произнести по старому *эфъ, і, шъ* (?), учитель и ученики ломаютъ себѣ ротъ, чтобъ произнести «*фъ-і-шъ*», да при томъ «*шъ*» составляется изъ «*sch*», а не есть одна буква.

Золотовская метода представляетъ большое удобство въ соединеніи слоговъ въ слова и въ сознаніи безгласности согласныхъ, но представляетъ свои трудности въ заучиваньи буквъ и въ сложныхъ складахъ (?). Она удобнѣе другихъ только потому, что есть соединеніе двухъ методъ, но далеко не совершенна, потому что есть—метода.

Наша бывшая метода, состоящая въ томъ, чтобы выучить буквы, называя ихъ *бе, ве, ге, ме, ле, фе*, и т. д. *), и потомъ складывать на слухъ, откидывая ненужную гласную *е* и на оборотъ (?), представляетъ тоже свои выгоды и невыгоды и тоже состоитъ изъ соединенія трехъ методъ. Опытъ убѣдилъ насъ, что нѣтъ ни одной методы дурной и ни одной хорошей, что недостатокъ методы состоитъ только въ исключительномъ слѣдованіи одной методѣ, а лучшая метода есть—отсутствіе всякой методы, но знаніе и употребленіе всѣхъ методъ и изобрѣтеніе новыхъ по мѣрѣ встрѣчающихся трудностей (?).

Мы подраздѣлили методы на три отдѣла, но подраздѣленіе это несущественно. Мы сдѣлали его только для ясности; собственно же нѣтъ никакихъ методъ и каждая заключаетъ въ себѣ всѣ другія. Всякій, обучившій другаго грамотѣ, употребилъ для этого, хотя и безсознательно, всѣ существующія и имѣющія существовать методы. Изобрѣтеніе новой

---

*) Нельзя не замѣтить, что гр. Толстой приписываетъ тутъ абевеговому способу такія названія буквъ, какихъ въ немъ нѣтъ: *м, л, ф* называются не *ме, ле, фе*, а *эмъ, эль, эфъ*.

методы есть только сознаніе той новой стороны, съ которой можно подходить къ учащемуся для вразумленія его, и потому новая метода не исключаетъ старой, не только лучше старой (?), но становится хуже, ибо большею частью сначала попадаютъ на самый существенный пріемъ. Большею же частію изобрѣтеніе новаго пріема считалось уничтоженіемъ стараго, хотя въ дѣйствительности старый пріемъ все-таки оставался самымъ существеннымъ, и изобрѣтатели, сознательно отрицавшіе старые пріемы, этимъ отрицаніемъ только больше затрудняли дѣло, становились сзади тѣхъ, которые употребляли сознательно старые пріемы и безсознательно новые и будущіе пріемы. Приведемъ для примѣра самую старую и самую новую методу: методу Кирилла и Меѳодія и звуковую методу,—остроумную Fisch-buch,—употребляемую въ Германіи. Дьячокъ, мужикъ, учащій по старому «*азъ, буки*» почти всегда догадается объяснить ученику безгласность согласной и скажетъ, что въ «*буки*» выговаривается только «*бъ*». Я видѣлъ мужика, учившаго своего сына, объяснявшаго «*бъ, ръ*», и потомъ снова продолжавшаго учить по складамъ и толкамъ. Ежели учитель не догадается этого сдѣлать, то ученикъ самъ пойметъ, что въ *бе* существенный звукъ есть «*бъ*». Вотъ звуковая метода. Почти всякій старый учитель, заставляя складывать слово изъ двухъ и болѣе складовъ, закроетъ одинъ складъ и скажетъ: это *бо*, а это *го*, а это *ро* и т. д. Вотъ часть пріемовъ Золотовской методы и методы гласныхъ. Каждый, заставляя учить букварь, заставляетъ ученика смотрѣть на изображеніе слова «Богъ», въ то же время произноситъ «*Богъ*», и такимъ путемъ прочитываетъ съ нимъ цѣлую книгу, и процессъ складыванья усванвается ученикомъ свободно, соединяя органическое съ раздѣльнымъ, соединяя рѣчь знакомую (молитву) съ разложеніемъ этой рѣчи на составныя части. Вотъ всѣ новыя методы и еще сотни другихъ пріемовъ, которые безсознательно употребляетъ всякій умный, старый учитель для объясненія процесса чтенія своему ученику, предоставляя ему всю свободу объяснять самому себѣ процессъ чтенія тѣмъ путемъ, который ученикъ найдетъ удобнѣйшимъ.

Не говоря о томъ, что при старой методѣ «*буки-азъ-ба*», я знаю сотни примѣровъ весьма быстраго выучиванья грамотѣ и сотни весьма медленнаго по новымъ методамъ, я утверждаю только то, что старая имѣетъ всегда преимущество предъ новой въ томъ, что она включаетъ въ себя всѣ новыя методы, хотя и безсознательно, новая же исключаетъ старыя, и еще въ томъ, что старая свободна, а новая принудительна. Какъ свободна? скажутъ мнѣ, когда при старой методѣ розгами вбиваютъ склады, а при новой дѣтямъ говорятъ «вы» и просятъ ихъ только понять? Въ этомъ-то и состоитъ насиліе самое тяжелое и вредное для ребенка, когда его просятъ понять точно такъ же, какъ понимаетъ учитель. Всякій, кто самъ училъ, долженъ былъ замѣчать, что такъ же различно, какъ можно сложить 3, 4 и 8, такъ же различно можно сложить б, р, а. У одного ученика 3 и 4 = 7, да еще 3 = 10, да 5 осталось, точно такъ же у него — *а* или *азъ*, да *р* или рцы, да впереди *ра* еще *буки* — *бра*, а у другаго 8 да 3 = 11, да еще 4 = 15 и точно такъ же *буки, рцы*

должно быть *бра*, потому что все складывали *бра, вра, гра* и т. д., а коли не *бра*, такъ *бру*, и еще тысячи различныхъ путей, изъ которыхъ *бъ, ръ* да *а* выйдетъ *бра*—есть одинъ, и можетъ быть (по моему мнѣнію) одинъ изъ послѣднихъ. Надобно никогда не учить и не знать людей и дѣтей, чтобы думать, что такъ какъ *бра* есть только соединеніе *бъ, ръ* и *а*, то каждому ребенку надо выучить *бъ, ръ* и *а* и онъ будетъ складывать. Вы ему говорите: *б, р, а* какой звукъ? Онъ отвѣчаетъ *ра*.—и совершенно правъ, у него такъ ухо устроено,—другой говоритъ: *а*, третій говоритъ: *бръ*, такъ же какъ въ *ща—сча* онъ говоритъ: *счъ* или *щъ*, такъ какъ въ *хвъ* онъ говоритъ *хвъ* и т. д. Вы говорите ему: *а, е, и, о, у* главныя буквы, а для него *ръ, лъ* главныя буквы, и онъ ловитъ совсѣмъ не тѣ звуки, которыхъ вы хотите.

Но этого мало, учитель изъ нѣмецкой семинаріи, обученный наилучшей методѣ, учитъ по Фишъ-Буху. Смѣло, самоувѣренно онъ садится въ классѣ, инструменты готовы: дощечки съ буквами, доска съ планочками и книжка съ изображеніемъ рыбы. Учитель оглядываетъ своихъ учениковъ и уже знаетъ все, что они должны понимать; знаетъ, изъ чего состоитъ ихъ душа, и много еще другаго, чему онъ наученъ въ семинаріи.

Онъ открываетъ книгу и показываетъ рыбу. «Что это такое, милыя дѣти?» Это изволите видѣть Anschauungsunterricht. Бѣдныя дѣти обрадуются на эту рыбу, ежели до нихъ уже не дошли слухи изъ другихъ школъ и отъ старшихъ братьевъ, какимъ сокомъ достается эта рыба, какъ морально ломаютъ и мучаютъ ихъ за эту рыбу. Какъ бы то ни было, они скажутъ: это рыба. «Нѣтъ»—отвѣчаетъ учитель. (Все, что я разсказываю, есть не выдумка, не сатира, а повтореніе тѣхъ фактовъ, которые я безъ исключенія видѣлъ во всѣхъ лучшихъ школахъ Германіи и тѣхъ школахъ Англіи, гдѣ успѣли заимствовать эту прекрасную и лучшую методу). «Нѣтъ, говоритъ учитель. Что вы видите?» Дѣти молчатъ. Не забудьте, что они обязаны сидѣть чинно, каждый на своемъ мѣстѣ и не шевелиться—Ruhe und Gehorsam.—«Что же вы видите?»—Книжку, говоритъ самый глупый. Всѣ умные ужъ передумали въ это время тысячу разъ, что они видятъ и чутьемъ знаютъ, что имъ не угадать того, чего требуетъ учитель и что надо сказать, что рыба не рыба, а что-то такое, чего они не умѣютъ назвать. «Да, да», говоритъ съ радостью учитель, «очень хорошо,—книга». Умные осмѣиваются, глупый самъ не знаетъ, за что его хвалятъ. «А въ книгѣ что?» говоритъ учитель. Самый бойкій и умный догадывается и съ гордою радостью говоритъ:—буквы.—«Нѣтъ, нѣтъ, совсѣмъ нѣтъ», даже съ печалью отвѣчаетъ учитель,—«надо думать о томъ, что говоришь».—Опять всѣ умные въ унынiи молчатъ и даже не ищутъ, а думаютъ о томъ, какіе очки у учителя, зачѣмъ онъ не сниметъ ихъ, а смотритъ черезъ нихъ и т. п. «Такъ что же въ книгѣ?» Всѣ молчатъ.—«Что вотъ здѣсь?» Онъ указываетъ на рыбу.—Рыба, говоритъ смѣльчакъ.—«Да, рыба, но вѣдь не живая рыба?»—Нѣтъ, не живая.—«Очень хорошо. А мертвая?»—Нѣтъ.—«Прекрасно. Какая же это рыба?» Ein Bild—картина. «Такъ, прекрасно». Всѣ повторяютъ:—это картина, и думаютъ, что кончено. Нѣтъ, надо сказать еще, что это кар-

гина, изображающая рыбу. И точно такимъ же путемъ добивается учитель, чтобъ ученики сказали, что это есть картина, изображающая рыбу. Онъ воображаетъ, что ученики разсуждаютъ и никакъ не догадывается, что ежели ему велѣно заставлять учениковъ говорить, что это есть картина, изображающую рыбу, или самому такъ хочется, то гораздо бы проще было заставить ихъ откровенно выучить наизусть это мудрое изреченіе.

Еще счастливы тѣ ученики, которыхъ учитель оставитъ на этомъ въ покоѣ. Я самъ видѣлъ, какъ онъ заставлялъ ихъ сказать, что это не рыба, а вещь—ein Ding, а вещь эта—уже есть рыба. Это, изволите видѣть, новый Anschauungsunterricht въ соединеніи съ грамотой, это—искусство заставлять дѣтей думать. Но вотъ Anschauungsunterricht конченъ, начинается разложеніе слова. Показывается слово Fisch, составленное изъ буквъ на картонахъ. Лучшіе и умные ученики думаютъ тутъ поправиться и сразу схватить очертанія и названія буквъ, но не тутъ-то было. «Что есть у рыбы спереди?» Напуганные молчатъ, наконецъ смѣльчакъ говоритъ: голова. «Хорошо, очень хорошо. А голова гдѣ? въ чемъ?—Спереди. «Очень хорошо, а послѣ головы что?—Рыба. «Нѣтъ, думайте». Они должны сказать: тѣло—Leib. Говорится и это, но ужъ ученики теряютъ всякую надежду и увѣренность въ себѣ и всѣ умственныя силы напрягаютъ на уразумѣніе того, что нужно учителю. Голова, тѣло и конецъ рыбы, хвостъ. Прекрасно! Всѣ вдругъ: рыба имѣетъ голову, тѣло и хвостъ. «Вотъ рыба, составленная изъ буквъ и вотъ рыба нарисованная.» Составленная изъ буквъ рыба вдругъ раздѣляется на три части: на F, на *i*, и на *sch*. Учитель съ самодовольствомъ фокусника, обрызгавшаго всѣхъ цвѣтами вмѣсто вина, отодвигаетъ F, показываетъ и говоритъ: «это голова, *i*—это тѣло, *sch*—это хвостъ», и повторяетъ—*Fisch*, ффффъ iiii шшшш. Это ффффъ,—это iiii,—это шшшшъ». И несчастные мучаются, шипятъ и фыкаютъ, произнося согласную безъ гласной, что физически невозможно. Не признавая того, самъ учитель за *ф* употребляетъ полугласную, составляющую средину между ъ и *ы*. Ученики сначала забавляются этимъ шипѣніемъ, но потомъ замѣчаютъ, что отъ нихъ требуютъ запоминанія этихъ *ффъ*, *и*, *шшъ*, и говорятъ *шифъ*, *шишъ*, *фифъ* и рѣшительно не узнаютъ своего слова *фишъ* въ *ффффф*... iiii... *шшшшъ*.

Учитель, знающій наилучшую методу, не придетъ имъ на помощь, посовѣтовавъ запомнить *ф* по Федеръ, Фаустъ и *ш* по шюрце, шахтель и т. д., но требуетъ шишъ; не только не придетъ на помощь, но рѣшительно не позволитъ выучить буквы по азбукѣ съ картинками, или по фразамъ, какъ напримѣръ: азъ, буду, вѣдать, глаголъ.... не позволитъ выучить склады и читать знакомое, не зная складовъ; однимъ словомъ, выражаясь по-нѣмецки,—игнорируетъ,—обязанъ не знать всѣ другія методы, крошѣ *фишъ* и то, что рыба есть вещь и т. д.

Для грамоты есть метода и для первоначальнаго развитія мышленія есть метода Anschauungsunterricht; обѣ соединяются вмѣстѣ, и дѣти должны пройдти въ эти игляныя уши. Всѣ мѣры приняты для того, чтобы другаго развитія, кромѣ какъ по этому пути, не могло быть въ школѣ.

Всякое движеніе, слово, вопросъ—запрещены. Die Hände fein zusammen, Ruhe und Gehorsam. И есть люди, подтрунивающіе надъ «буки-азъ-ба», утверждающіе, что «буки-азъ-ба» есть убивающая умственныя способности метода и рекомендующіе Lautir-methode in Verbindung mit Anschauungsunterricht, т. е. рекомендуютъ заучивать наизусть: рыба есть вещь и *ѳъ* есть голова, *і*—тѣло, а *щъ*—хвостъ рыбы, а не заучивать наизусть псалтырь и часовникъ. Англичане и французы педагоги съ гордостью произносятъ трудное для нихъ слово Anschauungsunterricht и говорятъ, что они вводятъ его вмѣстѣ съ первоначальнымъ обученіемъ. Для насъ этотъ Anschauungsunterricht—представляется чѣмъ-то совершенно непонятнымъ. Что такое это наглядное обученіе? Да какое же можетъ быть обученіе, какъ не наглядное? Всѣ пять чувствъ участвуютъ въ обученіи и потому всегда былъ и будетъ Anschauungsunterricht... Не говоря о лжи этихъ методъ, о насиліи духа учениковъ,—для чего намъ, у которыхъ по «буки-азъ-ба» понамари выучиваютъ грамотѣ въ 6 мѣсяцевъ, заимствовать Lautiranschauungsunterrichtsmethode, по которой учатся годъ и болѣе!

Думаемъ, что по этой выпискѣ, содержащей всю существенную часть статьи графа Толстого «о методахъ», читатель нашъ будетъ въ состояніи, и безъ нашей помощи, оцѣнить по достоинству, насколько почтенный графъ вообще компетентенъ въ дѣлѣ обученія грамотѣ, и насколько сужденія его объ этомъ предметѣ объективны и логичны. Поэтому мы и не станемъ разбирать его мнѣніе, а скажемъ лишь нѣсколько словъ о приведенныхъ имъ примѣрахъ самой старой и самой новой методы. Мы готовы повѣрить гр. Толстому на слово, что онъ дѣйствительно видѣлъ мужика, который, уча сына своего по складамъ и по толкамъ, въ то же время объяснялъ ему, что *буки* выговаривается только *бъ*, а *рцы* только *рц*; но развѣ такой исключительный случай можно приводить какъ общій примѣръ азбуковаго способа? Если же, какъ увѣряетъ графъ, и каждый дьячокъ, учащій по старому, почти всегда догадается объяснить ученику безгласность согласной, то это доказывало бы только, что и русскій человѣкъ можетъ додуматься до той звуковой методы, которую гр. Толстой назвалъ однимъ изъ самыхъ комичныхъ порожденій нѣмецкаго ума. Выходитъ поклепъ, который мы, къ счастію, можемъ снять съ нашихъ дьячковъ, указавъ на другой примѣръ обученія грамотѣ по азбуковому способу, болѣе близкій къ истинѣ и приводимый тѣмъ же

гр. Толстымъ въ статьѣ «О свободномъ возникновеніи и развитіи школъ въ народѣ», о которой мы уже упомянули выше *):

«Въ наше время — утверждаетъ графъ, описывая Подосинковскую школу, въ которой училъ отставной дьячокъ — много говорятъ *за* и *противъ* старинной методы и при томъ такъ мало знаютъ, какъ она прилагается въ дѣйствительности, что я считаю нужнымъ описать ее такъ, какъ видѣлъ въ этой школѣ и у другихъ спеціалистовъ, мастеровъ обученія *грамотѣ.*»

«Каждому ученику задается стишокъ, который онъ долженъ выучить (стишокъ — значитъ строка или двѣ). Заданные вчера стишки онъ долженъ повторить. Учитель поручаетъ старшему смотрѣть *за порядкомъ,* самъ же большею частію уходитъ. *Порядокъ* состоитъ въ томъ, чтобы каждый безостановочно продолжалъ кричать свои 5 или 6 словъ. Самый лучшій изъ такихъ классическихъ учителей, въ продолженіе дня едва ли разъ обойдетъ всѣхъ учениковъ, спроситъ заданный стишокъ и задастъ новый; т. е. часъ времени, въ продолженіи дня, употребитъ на занятіе со всѣми. Обыкновенный же пріемъ такого рода учителей состоитъ въ томъ, чтобы поручать ученье старшему ученику, самому же въ продолженіи недѣли заняться съ учениками много три, четыре часа.»

«Заучиваніе стишка продолжается цѣлый день. Единственную перемѣну—диверсію, составляютъ спрашиваніе учителя, соединенное обыкновенно съ побоями, и промежутки, когда учитель выходитъ и ребята начинаютъ баловаться, вслѣдъ за чѣмъ обыкновенно бываютъ доносы и наказанія. Учитель всегда старается, какъ можно болѣе уравнять учениковъ. Ежели есть ученики умѣющіе писать, онъ заставляетъ ихъ твердить старое, съ тѣмъ чтобы засадить писать уже всѣхъ вмѣстѣ. Такъ было и здѣсь.

«Процессъ и курсъ ученія слѣдующій: выучивается, начиная съ азовъ, по стишку каждый день, потомъ склады, выговаривая *буки-азъ-ба—ба, вѣди-азъ-ва—ва* (это называется—по складамъ). На главѣ складовъ—заучиваніе подъ рядъ пріостанавливается и склады

---

*) Статья эта почему-то не вошла въ общее собраніе «Сочиненій гр. Л. Н. Толстого.

выучиваются два раза: по складамъ и по толкамъ. Ученье по толкамъ состоитъ въ слѣдующемъ: учитель подходитъ и говоритъ сыщи *ба*, ученикъ ищетъ по азбукѣ, находитъ и говоритъ *буки-азъ-ба—ба;* учитель говоритъ сыщи *де,* ученикъ находитъ и говоритъ *добро-есть-де—де.* Выучивъ склады, заучиванье уже идетъ подъ рядъ: заглавіе, слова подъ титлами, молитвы, басни, краткая священная исторія, таблица умноженія и т. д. Потомъ заучивается псалтырь точно такъ же. Послѣ псалтыря начинаютъ писать, но писать значитъ совсѣмъ не то, что мы понимаемъ: изъ буквъ умѣть правильно соединить слова и рѣчи, писать, по ихъ понятіямъ, значитъ умѣть красиво выводить скорописныя буквы почти въ непонятныхъ для нихъ соединеніяхъ — срисовывать прописи. Иногда къ этому прибавляется выучиваніе наизусть цифръ отъ 1 до 1000, чисто механическое безъ понятія о нумераціи и тѣмъ обыновенно кончается полный курсъ ученія, который гуртомъ стоитъ въ нашихъ мѣстахъ 7 р. 50 за выучку и въ разницу отъ 1 до 2 р. ассигнац., въ мѣсяцъ.

«Я долго не могъ понять, какимъ образомъ, несмотря на такое ученіе, нѣкоторые выучиваются таки читать, и объяснилъ себѣ дѣло только математическимъ разсчетомъ. Въ азбукѣ среднимъ числомъ бываетъ страницъ 50, на каждой страницѣ до 25 строкъ, ежели въ первое время стишки задаются въ двѣ строки на день, а въ послѣднее время строкъ до 8 въ день, среднимъ числомъ можно положить задаваемый на день стишокъ въ 5 строкъ. Въ 300 дней по этому разсчету должна быть изучаема наизусть вся азбука, т. е. почти въ годъ, что и бываетъ такъ при старательномъ строгомъ учителѣ, годъ пройдетъ еще на ученіе псалтыря, годъ на искусство срисовывать прописи и опять три года совпадаютъ съ обычнымъ временемъ, употребляемымъ старательнымъ учителемъ на хорошаго ученика для того, чтобы въ полную выучку *произвесть.*»

Итакъ въ дѣйствительности, при обученіи грамотѣ по старинному, азбуковому способу, о безгласности согласныхъ буквъ нѣтъ и помину, и на изученіе азбуки употребляется не менѣе году, а на полную выучку и цѣлыхъ три года. Если же мы пріймемъ во вниманіе, что математическій раз-

счетъ гр. Толстого не совсѣмъ вѣренъ, то должны будемъ положить на ученіе по этому способу еще гораздо большее количество времени *). А между-тѣмъ въ статьѣ «о методахъ» авторъ увѣряетъ, что понамари по *буки-азъ-ба* выучиваютъ грамотѣ въ 6 мѣсяцевъ, дьячки — въ три мѣсяца, а умные мужики (отецъ или братъ ученика) еще скорѣе.

Точно такъ же мало подходитъ къ дѣлу и второй примѣръ, т. е. примѣръ обученія по новѣйшей методѣ. Хотя гр. Толстой и увѣряетъ, что то, что онъ разсказываетъ, не выдумка, не сатира, а лишь повтореніе тѣхъ фактовъ, которые онъ *безъ исключенія* видѣлъ *во всѣхъ лучшихъ школахъ* Германіи и Англіи, но этому никто не повѣрилъ и не повѣритъ—уже потому, что графъ всѣхъ лучшихъ школъ Германіи и Англіи не видалъ и видѣть не могъ. Читателю стóитъ только сравнить приведенный примѣръ съ уроками, изложенными нами по тому же Фишбуху (см. стран. 208 и слѣд.), чтобы убѣдиться, что примѣръ этотъ, съ начала до конца, есть продуктъ разыгравшейся графской фантазіи. Но допустимъ даже, что гр. Толстому дѣйствительно случилось присутствовать въ какой-нибудь нѣмецкой школѣ на подобномъ урокѣ; такъ развѣ можно выставлять въ видѣ образца методы урокъ, данный человѣкомъ, очевидно совершенно неумѣлымъ и притомъ въ высшей степени глупымъ? Мало ли бываетъ глупыхъ приложеній умной и полезной идеи; никому и въ голову не приходитъ по нимъ судить о самой идеѣ. И для чего, спроситъ читатель, гр. Толстому понадобилась для примѣра именно метода нормальныхъ словъ, тогда какъ въ противоположность буквослагательному способу вполнѣ достаточно было бы показать несостоятельность звукосочетательнаго способа—безъ примѣси какихъ бы то ни было побочныхъ элементовъ? А для того, чтобы уничтожить разомъ и звуковую методу, и наглядное обученіе, одинаково ему ненавистныя. Къ тому же въ то время, когда онъ писалъ свою

---

*) Учебныхъ дней въ году около 200, т. е. въ городскихъ школахъ, посѣщаемыхъ дѣтьми съ августа по май; въ сельскихъ же школахъ такихъ дней гораздо менѣе.

статью «о методахъ», способъ нормальныхъ словъ былъ еще совершенно неизвѣстенъ въ Россіи; слѣд. приведенный имъ примѣръ долженъ былъ, такъ сказать, предостеречь отъ введенія у насъ этого способа. Вышло однако, какъ разъ, на оборотъ. Вообще же статья «о методахъ» произвела на читателей совсѣмъ не то впечатлѣніе, какого гр. Толстой ожидалъ, и какое она дѣйствительно могла бы произвести, если бы онъ отнесся къ дѣлу хоть немного безпристрастнѣе.

По выходѣ декабрской книжки изданіе журнала «Ясная Поляна» прекратилось, а вскорѣ за тѣмъ гр. Л. Н. Толстой пересталъ заниматься и Яснополянской школой, увлеченный очевидно своимъ настоящимъ призваніемъ—къ беллетристикѣ. Однако педагогическая жилка въ немъ не совсѣмъ изсякла. Въ 1872 году появилась въ свѣтъ составленная имъ Азбука—въ 4 книгахъ, которую можно не одобрять, но игнорировать нельзя.

Нашему разсмотрѣнію здѣсь подлежитъ, конечно, только первая часть первой книги, содержащей самый букварь съ наставленіемъ для учителя. Вторая и третья страницы (лѣвая и правая стороны) букваря заняты алфавитомъ изъ крупныхъ буквъ самаго простого очертанія; за тѣмъ идутъ, въ томъ же алфавитномъ порядкѣ, буквы заглавныя и строчныя, печатныя и рукописныя, но съ илюстраціею звуковъ, т. е. подъ различными формами буквы *а* находится изображеніе *арбуза*, подъ *б — бочки*, подъ *в — вилки* и т. д. За буквами слѣдуютъ 6 группъ складовъ, какіе встрѣчаются обыкновенно во всѣхъ азбукахъ старой школы, только не въ алфавитномъ порядкѣ; въ первой группѣ помѣщены склады *ба, ча, га, ма* и т. д., во второй: *бла, нла, мла* и т. д., въ третьей: *сба, сна, ска* и т. д., въ четвертой: *бска, взды, вдру* и т. п., въ пятой: *бстро, бздна, вздра... вству, взжны, вспля... бъ, въ, гиъ... сръ, рхъ, скъ... бь, вь, нь... сть, знь* и т. д.; въ шестой: *дай, чай, сай... кей, мый... лый, ный* и т. д. За складами идутъ слова и фразы, раздѣленныя по слогамъ (упражненія въ соединеніи складовъ) и наконецъ «упражненія въ произношеніи». Текстъ, назначенный для этихъ послѣднихъ упражненій, напечатанъ слѣдующимъ образомъ:

Самъ дуб(ой)овый, поясъ(е) вязовый(ой), носъ липовый(ой). (Бочка.)

Молод(а)(а)ецъ на овц(а)ъ, а на молодц(а)(а)(т)а и самъ овц(аф)а.

Без(с)ъ ног(к)ъ, безъ(с) рукъ, рубашки просит(а)ъ. (Подушка).

Скуч(ш)енъ день до вечера, коли дѣлать нѣч(ва)его.

А въ концѣ книги, послѣ связныхъ статей на русскомъ и славянскомъ языкѣ, дано слѣдующее *наставленіе для учителей:*

Умѣнье читать и писать состоитъ изъ 1) Умѣнья отличать одну букву отъ другой и изображать буквы, 2) Умѣнья соединять буквы въ слоги и разлагать слоги на буквы, 3) Умѣнья соединять слоги въ слова и разлагать слова на слоги и 4) Умѣнья въ словахъ правильно произносить и писать тѣ буквы, которыя пишутся не такъ, какъ произносятся.

I. Для изученія буквъ есть много различныхъ способовъ,—и всѣ они хороши, если ученикъ не скучаетъ. Для одного ученика, и въ особенности для ребенка въ семьѣ, общеупотребительный способъ картинокъ предметовъ, начинающихся по буквамъ,—есть самый лучшій; только картинки должны быть такія, чтобы ученикъ безошибочно называлъ предметъ именемъ, начинающимся съ требуемой буквы. Для школы же лучшій и простѣйшій способъ слѣдующій.

Пишите мѣломъ на доскѣ, или вѣшайте на стѣнѣ, изображенія буквъ въ самыхъ большихъ размѣрахъ, такія, въ которыхъ была бы удержана только сущность фигуры каждой буквы; называйте буквы и потомъ спрашивайте. Не стирайте и не снимайте буквъ, а постарайтесь найти мѣсто, чтобы всѣ буквы вмѣстѣ были видны ученику: это облегчаетъ запоминаніе. Называйте согласныя буквы всѣ безъ исключенія—ихъ звукомъ съ присоединеніемъ гласной *е*; т. е. *бе, ве, ге, де*, и т. д. И *м* называйте не *эмъ*, а *ме; р* не *эръ*, а *ре; ф* не *эфъ*, а *фе* и т. д.

Гласную *ё* называйте *ьо* (?); *ы* называйте толстымъ *и* (?); *э* называйте *э; е* и *ъ* одинаково называйте *ье; ъ* называйте *еръ; ь — ерь; й* называйте *ій* (?).

Послѣ того, какъ ученики стали узнавать изображенія буквъ и называть ихъ, заставляйте ихъ писать буквы. При писаньи не требуйте правильности въ изображеніи, а заботьтесь только о томъ, чтобы ученикъ выражалъ смыслъ сочетанія линій между собою, такъ чтобы видно было отличіе одной буквы отъ другой.

Въ особенности избѣгайте требованія правильности изображеній, зависящей отъ руки, а не отъ головы ребенка. Памятливый ученикъ выучитъ этимъ способомъ всѣ буквы въ одинъ урокъ (!?).

II. Умѣнье *складывать* состоитъ въ томъ, чтобы ученикъ научился понимать значеніе согласнаго звука безъ присоединенія какой-нибудь опредѣленной гласной, и могъ бы соединять его со всякою гласною. Для этой цѣли по старинному способу буквы назывались *буки, вѣди, глаголь*, и при складахъ ученика научали откидывать ненужные *уки, ѣди, лаголь*, и т. д.

По новому способу буквы называютъ: *бъ, въ, гъ*, и т. д., и при складахъ научаютъ прямо соединять согласный звукъ съ гласнымъ, предполагая, что *бъ* есть только согласный звукъ. Но ученикъ точно также долженъ откидывать полугласную *ъ*, оканчивающую каждую букву; ибо предположеніе, что *бъ* есть одинъ согласный звукъ—не вѣрно. По нѣмецки еще можно предположить, что *f* есть отдѣльный согласный звукъ (?); но по русски *фъ*—долженъ быть *фъ*, или *фъ*. Такъ что этимъ способомъ, ничего не выигрывая при складахъ и только путая ученика,—очень много теряютъ при заучиваніи буквъ, ибо произношеніе *гъ, къ*, и т. п.—почти невозможно.

Простѣйшій способъ заучиванія слѣдующій: заставить ученика *на слухъ безъ книги* складывать слоги оканчивающіеся гласною; говорите *бе, ре, а—бра; де, ре, у—дру; же, не, и—жни; б, а—ба; з, а—за; с-т-р-у—стру; в-с-т-р-е—встре*, и т. д., и заставляйте его повторять за собою.

Ученикъ очень скоро привыкнетъ на слухъ откидывать ненужную гласную *е*. Почти всякій ученикъ, послѣ десяти такихъ повторенныхъ за учителемъ *на слухъ* складовъ, уже самъ начинаетъ складывать. Вы говорите ему *не, ре, о*,—и онъ прямо отвѣчаетъ *про*, и т. д.

Когда ученикъ усвоитъ себѣ вполнѣ пріемъ откидыванія *на слухъ* ненужной гласной *е*, дѣлайте съ нимъ обратное, тоже *на слухъ*, т. е. говорите: *бра—бе, ре, а; дру—де, ре, у*;—и ученикъ также скоро усвоитъ себѣ пріемъ *на слухъ* разлаганія слоговъ и прибавленія гласнаго *е* къ согласнымъ звукамъ. Тогда заставьте ученика читать и складывать тоже самое по книгѣ или доскѣ, и точно также раскладывать и писать.

Наибольшая трудность при складываніи будетъ встрѣчаться при складахъ на *е, ь* и *я*. При складахъ на *е* и *ь* трудность будетъ состоять въ томъ, что тутъ (напр. *бе, е—бе*) *е* дано ученику два раза, и онъ будетъ затрудняться въ откидываніи ненужнаго *е* болѣе, чѣмъ всякой другой гласной. Другая трудность будетъ состоять въ томъ, что такъ какъ *е, ь, ю* и *я* выговариваются какъ *ъе, ъь, ъю* и *ъя* въ началѣ слова (?),—то ученикъ будетъ складывать иногда: *бе, е—бье; бе, ю—бью; бе, я—бья*; и потому нужно на слоги *бя, бе, бь, бю*—обратить особое вниманіе.

Когда ученикъ вполнѣ овладѣлъ складами кончающимися на гласную—заставьте его точно также повторять за собою склады, кончающіеся на полугласныя *ъ, ь* и *й*; такъ: *те, еръ—тъ*, почти какъ *ты; — те, ерь—ть*,—почти какъ *ти; бе, а, ій—бай; рой, дай, лай*, и т. д.

Потомъ заставьте его читать эти склады и писать ихъ.

III. *Умѣнье соединять слоги* въ слова состоитъ въ томъ, чтобы, прочтя одинъ слогъ, ученикъ, не забывая этого слога, прочелъ бы второй и присоединилъ бы его къ первому. Обыкновенно ученикъ напрягаетъ такъ

сильно свое вниманіе на разбираніе одного слога, что разобравъ второй, онъ забываетъ первый. Сложивъ въ словѣ *баня* слогъ *ба*, онъ, складывая и читая *ня*,—забываетъ *ба*, и, повторяя два раза первый слогъ или второй (особенно, если слоги эти похожи), говоритъ *няня* или *баба*.

Выберите такія двусложныя слова, чтобы слоги ихъ наименѣе были между собою похожи, такъ какъ сходство слоговъ сбиваетъ учениковъ, и, говоря ученику буквы складовъ, заставляйте его *на слухъ, безъ книги* складывать, и, говоря ему склады, заставляйте его раскладывать ихъ на буквы. Напр. вы говорите: *к, р, ы*,—онъ произноситъ *кры*. Вы говорите: «помни *кры* , и говорите дальше: *с, а*,—онъ произноситъ: *са*. Вы спрашиваете: «что вмѣстѣ?» — «*крыса*». — И обратно. Вы спрашиваете: «какъ разложить *крыса*, сначала на слоги, и потомъ каждый слогъ на буквы?» И онъ отвѣчаетъ: «*к, р, ы*, и *с, а*.». Рѣдко ученикъ скажетъ сразу—*к-р-ы-с-а*; большею частью, когда вы спрашиваете: «какъ сложить крыса?» онъ скажетъ: *к, а*, или что-нибудь подобное. Произнесенное имъ слово кажется ему такъ коротко, что онъ не можетъ вообразить, что нужно пять буквъ для его изображенія.

Прежде чѣмъ разлагать слово на буквы, нужно пріучить учениковъ произносить ихъ медленно, разлагая на слоги.

Объ удареніи непужно и нельзя говорить ученику, такъ какъ нельзя указать правилъ для ударенія. Надо заботиться только о томъ, чтобы слова были понятны для ученика. Въ понимаемомъ словѣ ученикъ найдетъ мѣсто ударенію также хорошо, какъ и учитель.

Послѣ этого ученикъ пусть читаетъ изреченія третьяго отдѣла, *всѣ выговариваемыя, какъ они пишутся*, и пусть пишетъ подъ диктовку.

Диктовать надо ученику такія слова, которыя бы писались такъ, какъ они выговариваются.

Умѣнье соединять слоги въ слова и разлагать слова на слоги пріобрѣтается медленнѣе другихъ умѣній.

IV. *Умѣнье правильно произносить и писать буквы* состоитъ въ знаніи нѣкоторыхъ особенностей произношенія и въ знаніи измѣненій въ произношеніи того же слова, зависящихъ отъ различныхъ грамматическихъ формъ и отъ принятаго говора.

[Слѣдуетъ указаніе главн. измѣненій звуковъ въ произносимыхъ словахъ.]

Ученикъ еще прочтетъ иногда правильно слово, пишущееся не такъ, какъ выговаривается; но всякій ученикъ напишетъ *мнѣ хочеца, малако*, а не «хоче*тся*», «м*о*локо»; и потому надобно обратить его вниманіе на различіе письма и произношенія. Заставляйте ученика читать упражненія четвертаго отдѣла [см. выше примѣры изъ этого отд.], выговаривая верхнюю букву; обращайте его вниманіе на то, какъ слово пишется и какъ выговаривается и какъ не должно писаться; и тамъ, гдѣ это возможно въ примѣрахъ,—на причину, почему слово такъ пишется.

Одновременно съ этими упражненіями заставляйте ученика писать изъ головы самыя простыя изреченія,—лучше всего тѣ самыя, которыя

онъ только что сказалъ, не думая о нихъ;—или пусть пишетъ подъ диктовку другихъ учениковъ, но отнюдь не по книгѣ.

При письмѣ не надо стѣснять ученика требованіемъ правильности; пускай его пишетъ «малако», «фсатъ» вмѣсто «молоко», «въ садъ» и т. д. Поправляйте его уже тогда, когда онъ кончилъ писать. Писать могутъ ученики и печатными и скорописными буквами, или и тѣми и другими вмѣстѣ, если они еще не выучились писать скорописными.

Изъ приведеннаго видно, что, за исключеніемъ «упражненій въ произношеніи», самый букварь гр. Толстого почти ничѣмъ не различается отъ обыкновенныхъ букварей, составленныхъ по буквослагательному способу; наставленіе же его для учителей, по справедливости, должно быть названо образцомъ толковаго объясненія предлагаемыхъ имъ для примѣненія пріемовъ: оно изложено коротко, ясно и вполнѣ удобопонятно для всякаго мало-мальски грамотнаго человѣка, и самые пріемы обученія, въ сравненіи съ употреблявшимися прежде, такъ просты, что съ ними не трудно было бы освоиться и дьячкамъ, и даже понамарямъ. Поэтому примѣненіе этихъ пріемовъ можно было бы смѣло рекомендовать тѣмъ еще весьма многочисленнымъ у насъ народнымъ учителямъ, которые, въ силу ли привычки, или неспособности усвоить какой-либо изъ новыхъ способовъ, настойчиво придерживаются буквослагательнаго способа. Упрощенный способъ гр. Толстого, будучи введенъ во всѣ тѣ школы, въ которыхъ преподаютъ подобные учителя, облегчилъ бы крестьянскимъ дѣтямъ изученіе грамоты въ значительной степени и способствовалъ бы вообще болѣе быстрому распространенію грамотности въ народѣ.

Это несомнѣнно, какъ несомнѣнно и то, что провести въ народную среду способъ обученія гр. Толстого гораздо легче, чѣмъ какой бы то ни было изъ новѣйшихъ способовъ. — Къ сожалѣнію, Азбука гр. Толстого впервые увидѣла свѣтъ какъ разъ въ то время, когда, съ легкой руки барона Н. А. Корфа, у насъ повсюду въ ходъ пошелъ звукосочетательный способъ. Понятно, что поборники этого способа набросились на вновь появившуюся Азбуку и въ рецензіяхъ своихъ, помѣщенныхъ въ различныхъ газетахъ, единогласно признали предлагаемые авторомъ пріемы обученія во всѣхъ отноше-

ніяхъ несостоятельными и отсталыми. На всѣ неодобрительные отзывы гр. Толстой, почему-то довольно долго отмалчивавшійся, отвѣчалъ слѣдующимъ письмомъ, помѣщеннымъ въ № 233 «Голосъ» за 1873 г.:

«Я прочелъ и слышалъ съ разныхъ сторонъ упреки моей «Азбукѣ» за то, что я, будто бы, не зная или не хотя знать вводимаго нынче повсемѣстно «звуковаго способа», предлагаю въ своей книгѣ старый и трудный способъ азовъ и складовъ. Въ этомъ упрекѣ есть очевидное недоразумѣніе. Звуковой способъ мнѣ нетолько хорошо извѣстенъ, но едва ли я не первый привезъ его (?) и испыталъ въ Россіи, 12 лѣтъ назадъ, послѣ своей поѣздки по Европѣ, съ цѣлью педагогическаго изученія. Испытывая обученіе грамотѣ по звуковому методу, я всякій разъ приходилъ къ одному выводу, что методъ этотъ, кромѣ того, что противенъ духу русскаго языка и привычкамъ народа, требуетъ особо составленныхъ книгъ и, кромѣ огромной трудности въ примѣненіи его и многихъ другихъ неудобствъ, о которыхъ говорить здѣсь не мѣсто—неудобенъ для русскихъ школъ; что обученіе по немъ трудно и продолжительно и что методъ этотъ легко можетъ быть замѣненъ другимъ. Этотъ-то другой методъ, состоящій въ томъ, чтобъ называть всѣ согласныя съ гласною буквою *е* и складывать *на слухъ*, безъ книги, и былъ мною придуманъ еще 12 лѣтъ назадъ, употребляемъ мною во всѣхъ моихъ школахъ (?) и, по собственному ихъ выбору, всѣми учителями школъ, находившихся подъ моимъ руководствомъ, и всегда съ одинаковымъ успѣхомъ. Этотъ-то пріемъ я и предлагаю въ своей «Азбукѣ». Онъ имѣетъ только внѣшнее сходство съ устарѣлымъ способомъ, въ чемъ легко убѣдится всякій, кто дастъ себѣ трудъ прочесть руководство для учителя въ моей «Азбукѣ». Способъ мой отличается отъ всѣхъ другихъ извѣстныхъ мнѣ пріемовъ обученія грамотѣ особенно тѣмъ, что по немъ ученики выучиваются грамотѣ гораздо скорѣе, чѣмъ по всякому другому. Способный ученикъ выучивается въ три-четыре урока, хотя медленно, но правильно читать, а неспособный не болѣе, какъ въ 10 уроковъ. Поэтому всѣхъ тѣхъ, которые утверждаютъ, что звуковой способъ есть самый лучшій, быстрый и разумный, я прошу сдѣлать только то, что я дѣлалъ неоднократно, что я также предложилъ московскому комитету грамотности сдѣлать публично, т. е. сдѣлать опытъ обученія нѣсколькихъ учениковъ по тому и другому способу.

«Дѣло обученія грамотѣ есть дѣло почти практическое, и показать лучшій и удобнѣйшій пріемъ обученія грамотѣ можетъ только опытъ, а не разсужденія, а потому всѣхъ тѣхъ, кого должно интересовать и интересуетъ дѣло грамотности, я прошу, до произнесенія рѣшенія, сдѣлать опытъ.

«Самый процесъ обученія грамотѣ есть одно изъ ничтожнѣйшихъ дѣлъ во всей области народнаго образованія, какъ я это высказывалъ уже въ издаваемомъ мною журналѣ, 12 лѣтъ назадъ, и въ наставленіи

для учителя въ изданной «Азбукѣ», но и въ этомъ, ничтожномъ, относительно, дѣлѣ для чего идти хитрымъ и труднымъ путемъ звуковаго способа, когда того же самаго можно достигнуть проще и скорѣе?»

Завѣреніе гр. Толстого, что по его способу способный ученикъ выучивается хотя медленно, но правильно читать *въ 4 урока*, а неспособный не болѣе какъ — *въ 10 уроковъ*, побудило нѣсколькихъ московскихъ педагоговъ принять предложеніе графа, т. е. испытать его способъ, сравнительно со звуковымъ, на практикѣ, и притомъ публично. Съ этою цѣлью, въ началѣ 1874 года, при комитетѣ грамотности въ Москвѣ были учреждены двѣ первоначальныя школы. Въ одной изъ нихъ ученіе велось по звуковому способу учителемъ *Протопоповымъ*, избраннымъ сторонниками звукового способа,—въ другой училъ учитель *Морозовъ* по способу гр. Л. Н. Толстого. Ученики были раздѣлены въ обѣ школы по равенству лѣтъ и способностей (?). Ученіе продолжалось равное время въ той и другой школѣ, и обѣ школы были открыты для посѣтителей. Послѣ 7 недѣль была назначена экзаминаціонная комиссія для производства экзамена, и экстренное засѣданіе комитета для заключенія о преимуществахъ того и другого способа... Что же получилось въ результатѣ? — А то, что всякій опытный въ этомъ дѣлѣ человѣкъ могъ бы навѣрное предсказать: члены экзаминаціонной комиссіи раздѣлились въ мнѣніяхъ, каждый почти подалъ отдѣльное мнѣніе; засѣданіе комитета грамотности не пришло ни къ какому заключенію, и вопросъ оставленъ открытымъ.

Оказывается, слѣдовательно, что, хотя обученіе грамотѣ и есть дѣло по преимуществу практическое, вопросъ о лучшемъ способѣ обученія не можетъ быть рѣшенъ однимъ практическимъ путемъ — по крайней мѣрѣ въ столь короткое время, какое было употреблено на опытъ, производившійся моск. комитетомъ грамотности. Если большинство лицъ, присутствовавшихъ на этомъ опытѣ, вынесло изъ него такое убѣжденіе, то опъ пропалъ не совсѣмъ даромъ, а принесъ хоть нѣкоторую долю пользы. Главный же зачинщикъ состязанія пришелъ къ совершенно иному выводу; по его убѣжденію, опытъ не удался только потому, что были сдѣланы

ошибки въ самомъ устройствѣ школъ. Ошибки эти изложены имъ въ открытомъ письмѣ къ предсѣдателю моск. комитета грамотности, напечатанномъ въ «Отечеств. Запискахъ» *), и состоятъ въ слѣдующемъ:

Первая ошибка состояла въ томъ, что взяты въ школы дѣти слишкомъ малыя, ниже того возраста школьной зрѣлости, при которомъ дѣти бываютъ способны къ ученію. Очевидно, что на дѣтяхъ, неспособныхъ еще учиться, нельзя дѣлать опыта, какимъ образомъ легче и труднѣе учиться. Трехлѣтній ребенокъ одинаково не выучится ничему ни по какому способу; пяти-шести-лѣтній почти ничему не выучится; только на дѣтяхъ 10, 11 лѣтъ можно видѣть, по какому способу они выучатся скорѣе. Большинство же учениковъ обѣихъ школъ были 6, 7 и 8 лѣтъ, недостигшія еще возраста школьной зрѣлости, и потому только на старшихъ ученикахъ могло выказаться преимущество того или другого способа.

Въ моментъ полемическаго азарта гр. Толстой совершенно забылъ не только о томъ, что у него въ Яснополянской школѣ учились мальчики отъ 7 до 13 лѣтъ, т. е. въ возрастѣ, признанномъ имъ самимъ за «самый обыкновенный и нормальный», но и о томъ, что онъ возражалъ по этому поводу на министерскій «Проектъ общаго плана устройства нар. училищъ». Ст. 63 этого проекта гласитъ: «Дѣти могутъ поступать въ нар. училище съ 8-лѣтняго возраста». Возражая на эту статью, гр. Толстой спрашиваетъ: «Почему съ 8 лѣтъ, а не съ 6 лѣтъ $3^1/_2$ мѣсяцевъ?» И за тѣмъ далѣе говоритъ: «я по своему личному опыту знаю, что по крайней мѣрѣ одна четверть дѣтей ходитъ въ школу ниже 8-лѣтняго возраста, и что быстрѣе, легче и лучше выучиваются читать именно въ этомъ возрастѣ, отъ 6 до 8 лѣтъ. Всѣхъ дѣтей учащихся въ семействахъ, которыхъ я знаю, начинаютъ учить тоже гораздо ранѣе 8-лѣтняго возраста. Это самое свободное время

*) Сентябрская книжка за 1874 г., стран. 147, подъ общимъ заглавіемъ: «О народномъ образованіи».

для крестьянскаго ребенка, эпоха, въ которую еще не начинаютъ употреблять его въ домашнія работы и онъ весь отдается школѣ до 8-лѣтняго возраста. *)

Вторая ошибка состояла въ томъ, что допущены были въ школу посѣтители. Въ школѣ постоянно бывало по нѣскольку человѣкъ постороннихъ лицъ, которыя развлекали учениковъ. Казалось бы, что условіе это должно быть одинаково невыгодно какъ для той, такъ и для другой школы, но оно было невыгодно только для моей школы потому, что главное основаніе обученія по моему способу состоитъ въ отсутствіи принужденія и въ свободномъ интересѣ ученика къ тому, что́ ему предлагаетъ учитель; тогда какъ обученіе въ звуковой школѣ основано на принужденіи и весьма строгой дисциплинѣ.

Въ высшей степени странно, что гр. Толстой считаетъ *ошибкой* допущеніе въ школы посѣтителей, тогда какъ по его же предложенію опытъ долженъ былъ производиться публично. Къ тому же школы посѣщались, по всей вѣроятности, преимущественно лицами, непосредственно заинтересованными дѣломъ, т. е. членами комитета грамотности.

Третья ошибка состоитъ въ томъ, что г. Протопоповъ отступилъ при обученіи въ своей школѣ отъ пріемовъ, которые я считаю вредными, но которые считаются необходимымъ условіемъ обученія при звуковомъ методѣ. Отступленіе г. Протопопова отъ своего метода состояло во 1) въ томъ, что онъ не исполнялъ требованіе такъ-наз. *наглядаго обученія*, которое, по мнѣнію педагоговъ, должно быть нераздѣльно связано съ обученіемъ грамотѣ и предшествовать ему. Бунаковъ и всѣ столпы новой педагогіи совѣтуютъ большую часть времени употреблять на наглядное обученіе. Во 2) г. Протопоповъ, противно общему правилу педагоговъ, что книги надо читать только въ школѣ съ объясненіемъ каждаго слова, давалъ своимъ ученикамъ книги читать и на домъ.

---

*) Март. кн. «Ясной Поляны» и т. IV Сочиненій гр. Л. Н. Толстого (3-е изд. 1873 г.), стр. 92.

Въ 3) г. Протопоповъ давалъ читать своимъ ученикамъ не исключительно руководства педагоговъ звуковой школы, которыя я считаю дурными, а мои книги—Азбуку и Ясную Поляну *).

Замѣчательно, что гр. Толстой, считающій себя такимъ знатокомъ всѣхъ существующихъ способовъ обученія грамотѣ, постоянно смѣшиваетъ синтетическій звуковой способъ со способомъ нормальныхъ словъ. Казалось бы, что, когда вопросъ идетъ о томъ, какимъ изъ двухъ пріемовъ: *бе—а—ба* или *бъ—а—ба*, легче и скорѣе можно довести ученика до связнаго произношенія слоговъ и словъ, и рѣчи не можетъ быть о наглядномъ обученіи; а между тѣмъ гр. Толстой упрекаетъ г. Протопопова въ томъ, что онъ не предпосылалъ урокамъ грамотѣ нагляднаго обученія. Выходитъ такъ, какъ будто имѣлось въ виду сравнить способъ гр. Толстого не съ обыкновеннымъ звуковымъ, т. е. звукосочетательнымъ способомъ, а спецьяльно со способомъ Бунакова, котораго гр. Толстой почему-то считаетъ однимъ изъ главныхъ представителей звукового способа. Упрекъ же, сдѣланный г. Протопопову въ томъ, что онъ давалъ своимъ ученикамъ читать книги и на домъ, что̀ будто бы противно общему правилу педагоговъ, уже прямо придирка и поклепъ на педагоговъ. Одно изъ двухъ: или г. Протопоповъ давалъ ученикамъ своимъ книги на домъ въ то время, когда они еще не умѣли читать и въ такомъ̀ случаѣ дѣлалъ глупость, которая однако не могла служить въ ущербъ школѣ г. Морозова,—или же онъ давалъ имъ книги лишь съ того времени, когда они уже могли разбирать печатное и безъ помощи учителя, и въ такомъ случаѣ никакого педагогическаго правила не нарушалъ. Наконецъ, и совсѣмъ непонятно, почему г. Протопоповъ непремѣнно долженъ былъ давать ученикамъ только руководства педагоговъ звуковой школы; вѣдь въ механическомъ чтеніи можно упражняться и по старой газетѣ.

---

*) Тутъ разумѣются книжки для дѣтскаго чтенія, изданныя гр. Толстымъ подъ тѣмъ же заглавіемъ, какое носилъ его журналъ.

Четвертая ошибка и самая главная въ устройствѣ школъ было ихъ сосѣдство изъ двери въ дверь, и то, что дѣти вмѣстѣ ходили въ школу и уходили изъ нея. Многіе ученики даже жили вмѣстѣ на одинѣхъ квартирахъ. Невыгодное вліяніе сосѣдства и сближенія учениковъ состояло въ томъ, что ученики г. Протопопова научились отъ учениковъ г. Морозова моему способу складыванія и, по моему убѣжденію, благодаря этому знанію, выучились читать у г. Протопопова. Всѣ мальчики школы г. Протопопова умѣютъ складывать на слухъ и умѣли это дѣлать съ первыхъ же дней, научились этому отъ учениковъ Морозова. На экзаменѣ мы видѣли, какъ они называли буквы — *бе*, *ре* и т. д. Способъ складыванія на слухъ такъ легокъ, что въ моихъ прежнихъ школахъ меньшой братъ ученика всегда приходилъ въ школу уже съ знаніемъ складовъ которому онъ научился на слухъ отъ брата. Такъ и ученики г. Протопопова, перебѣгая черезъ школу, возвращаясь вмѣстѣ домой, научились складывать; и въ классѣ г. Протопопова складывали собственно по моему способу, и, только удовлетворяя требованіямъ г. Протопопова, называли *бе* — *бъ*, въ сущности же читали по букво-слагательному способу.... Итакъ, вслѣдствіе сосѣдства школъ, по моему мнѣнію, ученики г. Протопопова выучились, не благодаря звуковому методу, но скорѣе не смотря на него. Этотъ взаимный невольный обманъ, состоящій въ томъ, что ученики выучиваются въ сущности по буквослагательному, болѣе естественному и легкому способу, а въ угоду учителю притворяются, что они учатся по звуковому, былъ замѣченъ мною не разъ во многихъ школахъ, въ которыхъ предписывается звуковой способъ.

Въ послѣднемъ засѣданіи комитета, на которомъ я былъ, у меня спрашивали, что я разумѣю подъ словами, что мой способъ *народенъ?* Вотъ это самое. Я разумѣю то, что учитель съ добросовѣстнымъ усиліемъ старается выучить дѣтей русской грамотѣ по нѣмецкому способу и противъ своей воли учитъ ихъ по народному способу, и что ученики выучиваются ему безсознательно.

Что дѣти, учась въ разныхъ школахъ по различнымъ способамъ, при частомъ общеніи между собой перенимаютъ другъ у друга употребляемые въ ихъ школахъ пріемы обу-

ченія, это фактъ несомнѣнный и всѣмъ извѣстный; весьма вѣроятно также, что въ данномъ случаѣ ученики г. Протопопова переняли отъ учениковъ г. Морозова пріемъ складыванія на слухъ—не потому, конечно, что пріемъ этотъ, какъ утверждаетъ гр. Толстой, *народенъ* (склады *бе - а — ба*, *ре - ы — ры*, очевидно, такъ же далеки отъ излюбленныхъ нашимъ народомъ *буки - азъ — ба*, *рцы - еры — ры*, какъ и *бб - а*, *рр - ы*), а потому, что процесъ складыванія, производимый товарищами, невольно поражая ихъ слухъ, забавлялъ ихъ и вызывалъ въ ихъ органахъ рѣчи рефлекторныя, подражательныя движенія. Но изъ того, что они научились складывать по способу гр. Толстого, еще отнюдь не слѣдуетъ, что они только благодаря этому подражанію уразумѣли процесъ чтенія; скорѣе можно было бы утверждать противное: что вторженіе въ школу г. Протопопова такого несвойственнаго звуковому способу элемента произвело въ головахъ его учениковъ путаницу и затруднило имъ воспринятіе чистыхъ звуковъ. Но какъ бы то ни было, такому опытному педагогу, какимъ себя считаетъ гр. Толстой, можно было бы, кажется, предвидѣть и заблаговременно предупредить какъ этотъ случай, такъ и всѣ остальныя указанныя имъ ошибки въ устройствѣ школъ испытанія. Весьма странно также, что и членамъ комитета не пришло на умъ обставить состязаніе такъ, чтобы потомъ ни одна изъ сторонъ не могла обвинять другую въ неправильномъ веденіи дѣла; повидимому даже не было опредѣлено, какой именно звуковой способъ будетъ противопоставленъ способу гр. Толстого. Вотъ это дѣйствительно слѣдуетъ признать ошибкою, и притомъ такою, которая послужила во вредъ школѣ г. Протопопова, такъ-какъ она дала гр. Толстому возможность приписать неудачу испытанія не только посторонним обстоятельствамъ, но и отступленіямъ г. Протопопова отъ пріемовъ звукового способа.

Изложивъ причины неудачи испытанія, гр. Толстой приходитъ къ слѣдующему окончательному выводу:

„Не смотря на самыя противорѣчивыя сужденія, выраженныя членами экзаминаціонной комиссіи о результатахъ испытанія, мнѣ

кажется, что результатъ испытанія совершенно ясенъ, если разсматривать только тѣхъ учениковъ, которые могли учиться, т. е. 3 старшихъ въ той и другой школѣ. Опредѣляя по знанію, я вижу, что старшіе ученики г. Протопопова умѣютъ читать и писать по русски и больше ничего. Ученики школы Морозова умѣютъ также читать по русски (по моему лучше), но, кромѣ того, знаютъ нумерацію, сложеніе, вычитаніе и отчасти умноженіе и дѣленіе, и еще читаютъ по славянски. Слѣд. знаютъ гораздо больше. Опредѣляя же по времени, я вижу, что ученики г. Морозова знали то, что знаютъ теперь ученики г. Протопопова (я говорю про трехъ), чрезъ двѣ недѣли послѣ начатія ученія, и справедливость этого могутъ подтвердить всѣ посѣщавшіе школы и видѣвшіе, что 3 старшіе ученика Морозова уже послѣ двухъ недѣль читали также, какъ теперь читаютъ ученики г. Протопопова. Остальное время было употреблено г. Морозовымъ на славянскій языкъ, ариѳметику и на тѣ медленные шаги въ улучшеніи чтенія и письма, которые не могли быть замѣчены на экзаменѣ.

«Итакъ ученики г. Морозова знаютъ гораздо болѣе того, что знаютъ ученики г. Протопопова, и менѣе, чѣмъ въ половину того времени, которое было употреблено г. Протопоповымъ, знали то, что знаютъ ученики г. Протопопова. Вотъ, по моему мнѣнію, ясный и очевидный результатъ испытанія, доказывающій, что способъ, по которому училъ г. Морозовъ, не смотря на тѣ ошибки, на которыя я указалъ,—что способъ этотъ вдвое легче и быстрѣе, чѣмъ звуковой способъ.

«Если же разсматривать и меньшихъ учениковъ, то и относительно ихъ общій результатъ испытанія будетъ тотъ, что *всѣ* безъ исключенія ученики г. Морозова умѣютъ читать по складамъ, писать, и знаютъ цифры и нумерацію; ученики же г. Протопопова знаютъ читать и писать, и больше ничего. И то изъ меньшихъ учениковъ г. Протопопова надо исключить двоихъ, которые не знаютъ даже и читать."

Итакъ, скажемъ мы въ свою очередь, въ обѣихъ школахъ три старшихъ ученика научились читать и писать, но ученики г. Морозова читали лучше; тутъ слѣд. перевѣсъ на его сторонѣ. Младшіе же его ученики читали только по

складамъ, тогда какъ ученики его противника, за исключеніемъ двухъ, достигли связнаго чтенія (такъ, по крайней мѣрѣ, мы поняли слова графа); слѣд. тутъ перевѣсъ уже на сторонѣ г. Протопопова. Поэтому въ общемъ, казалось бы, можно было бы признать, что результаты по обученію грамотѣ въ обѣихъ школахъ получились приблизительно одинаковые. Но гр. Толстой иного мнѣнія. Онъ утверждаетъ, во-первыхъ, что ученики г. Морозова уже послѣ 2 недѣль ученія читали такъ, какъ ученики г. Протопопова послѣ 7 недѣль (въ такомъ случаѣ этихъ трехъ учениковъ слѣдовало бы проэкзаменовать тогда же), а во-вторыхъ—что всѣ ученики того же Морозова, послѣ 7 недѣль, знали еще и нумерацію, а старшіе и 4 правила ариѳметики, да сверхъ того еще умѣли читать по-славянски, словомъ, оказались гораздо болѣе знающими вообще, чѣмъ ученики г. Протопопова. Если ученіе въ обѣихъ школахъ продолжалось ежедневно болѣе 2 часовъ, то, понятно, нельзя было въ теченіе всѣхъ семи недѣль занимать дѣтей одною грамотою; пришлось учить ихъ и ариѳметикѣ. Но все-таки этотъ предметъ въ данномъ случаѣ былъ посторонній, и если только судьи удостовѣрились въ томъ, что и въ той, и въ другой школѣ на грамоту было употреблено одинаковое количество времени, то знаніе или незнаніе учениками ариѳметики отнюдь не могло быть принято въ расчетъ при рѣшеніи вопроса, который изъ двухъ способовъ обученія грамотѣ лучшій. Наконецъ, вовсе не можетъ быть, чтобы ученики г. Протопопова не имѣли никакихъ знаній въ ариѳметикѣ; но такъ какъ онъ, по всей вѣроятности, училъ по Евтушевскому, то они и могли рѣшать задачи только умственно и въ предѣлахъ перваго десятка. По взгляду гр. Толстого такое знаніе, разумѣется, все равно, что ничего; мы же полагаемъ, что оно вполнѣ стоитъ механическаго знанія нумераціи и 4 правилъ. Поэтому г. Протопоповъ могъ бы съ такимъ же правомъ утверждать, что его ученики, хотя и менѣе свѣдущи, чѣмъ ученики г. Морозова, за то болѣе развиты умственно. Вѣроятно что-нибудь подобное и было высказано въ экстренномъ засѣданіи комитета, потому-что гр. Толстой, тотчасъ

же послѣ вышеприведеннаго разъясненія, накидывается на «безобразное,—по его понятіямъ—явленіе мнимаго развитія, соединяемаго обыкновенно съ грамотою», и на педагоговъ новой школы, выставляющихъ это развитіе какъ главное основаніе обученія.

Такимъ образомъ, по мнѣнію гр. Толстого, выходитъ, что результатъ испытанія совершенно ясенъ и очевиденъ, т. е. онъ ясно показываетъ, что способъ, по которому училъ г. Морозовъ, «вдвое легче и быстрѣе, чѣмъ звуковой способъ». Но почему же, спроситъ читатель, не смотря на такую очевидность, члены экзаминаціонной комиссіи не могли согласиться съ гр. Толстымъ? Изъ пристрастія къ звуковому способу? Но почему же они и между собой расходились во взглядахъ на результатъ испытанія и не дали по крайней мѣрѣ такой отзывъ, что и по звуковому способу, и по способу гр. Толстого можно научить грамотѣ въ одинаково короткое время? А просто потому, что ни въ той, ни въ другой школѣ не было достигнуто такихъ результатовъ, на основаніи которыхъ можно было бы высказаться положительно въ пользу той или другой стороны. Всякій, кто хоть сколько-нибудь знакомъ съ обученіемъ грамотѣ, т. е. не только теоретически, но и на практикѣ, и не смотритъ на это дѣло какъ на фокусъ бѣлой магіи, тотъ скажетъ вамъ, что не существуетъ и не можетъ существовать такого способа, по которому бы можно было ребенка, или даже неграмотнаго взрослаго человѣка, выучить читать въ какія-нибудь 7 недѣль (о письмѣ и говорить нечего), т. е. читать такъ, чтобы посторонній слушатель могъ сразу понять, что̀ читается. Все, что возможно сдѣлать въ столь короткое время, это положить основаніе умѣнью читать, т. е. научить соединять буквы въ слоги и слова, произнося ихъ тѣмъ или другимъ манеромъ. Такое основаніе было положено и въ обѣихъ школахъ, устроенныхъ при моск. комитетѣ грамотности. Но по одному этому основанію еще нельзя судить, *какъ* и *когда* ученики будутъ дѣйствительно читать; а между тѣмъ, въ данномъ случаѣ, вся суть дѣла и состоитъ только въ рѣшеніи вопроса: которое изъ двухъ основаній—звуковое или бук-

вославательное—лучше, т. е. легче и скорѣе можетъ привести ученика къ связному и, главное, къ осмысленному чтенію. А такъ-какъ ни въ той, ни въ другой школѣ ученики до такого чтенія доведены не были, да и не могли быть доведены въ столь короткое время, то и понятно, что члены экзаминаціонной комиссіи, хотя бы и смотрѣли на дѣло съ одной и той же точки зрѣнія, не могли подать голоса ни за тотъ, ни за другой способъ.

Но нѣтъ худа безъ добра. Публичное состязаніе это, изъ котораго гр. Толстому не удалось выйти побѣдителемъ, пошатнуло до нѣкоторой степени его твердую увѣренность въ абсолютномъ превосходствѣ его способа обученія и побудило его признать извѣстную долю равноправности и за другими способами. Доказательствомъ этого служитъ второе изданіе его букваря, вышедшаго въ слѣдующемъ за тѣмъ году въ значительно измѣненномъ видѣ и подъ заглавіемъ: Новая Азбука *графа Л. Н. Толстаго*. Москва, 1875 г. (91 стр. въ небольшую 8 д. л.). Тутъ уже нѣтъ ни илюстрованныхъ буквъ, ни безсмысленныхъ складовъ, и весь матерьялъ для нач. упражненій въ чтеніи расположенъ въ строгой постепенности отъ простого и легкаго къ сложному. Но этого мало, въ напечатанномъ на внутренней сторонѣ обложки *Предисловіи* говорится буквально слѣдующее:

«Что касается до способа обученія, то составитель старался сдѣлать эту азбуку *одинаково удобною для всѣхъ способовъ*. Учащіе по *звуковому* способу посредствомъ прикладыванія согласныхъ къ гласнымъ (понимай *силлабическій* сп.) найдутъ во главѣ отдѣловъ подобранныя, для этой цѣли, односложныя слова; учащіе по *звуковому* способу прямо съ чтенія, называя согласные звуки съ присоединеніемъ *ъ*, найдутъ въ 1-мъ, 3-мъ и 5-мъ столбцахъ 1-й стр. двухсложныя четырехбуквенныя слова, въ которыхъ понемногу вводятся новые звуки. Для тѣхъ и другихъ подобранъ длинный рядъ словъ 1-го отдѣла, составленный изъ самыхъ легкихъ, короткихъ и однообразныхъ словъ, по которымъ ученикъ твердо узнаетъ всѣ звуки, за исключеніемъ полугласныхъ *ъ*, *ь* и *й*. Для воспоминанія забытыхъ звуковъ подобраны слова, начинающіяся со всѣхъ звуковъ и 14 словъ, заключающія всѣ буквы Азбуки. Для учащихъ по *слуховому* способу подобраны слова, начинающіяся съ буквъ, какъ онѣ произносятся. Учащіе по *старинному* найдутъ во главѣ отдѣловъ односложныя, сначала двухбуквенныя, потомъ трехъ- и четырехбуквенныя

слова, которыя, вмѣстѣ съ первыми слогами словъ, могутъ быть употребляемы какъ склады. Учащіе по слуховому способу могутъ употреблять эти же односложныя слова для упражненія въ складываніи и раскладываніи на слухъ. Тѣ, которые захотятъ учить, какъ многія матери учатъ своихъ дѣтей и какъ учатся самоучки, по такъ-наз. въ Англіи и Америкѣ *способу словъ* (word method), состоящему въ томъ, чтобы по виду узнавать цѣлыя слова, и потомъ уже разлагать ихъ на составныя части — буквы, тѣ найдутъ для этой цѣли рядъ легкихъ и короткихъ словъ. Вообще же эта Азбука составлена такъ, что по ней ученье можетъ и должно начинаться прямо съ чтенія (?) и отличается отъ всѣхъ другихъ тѣмъ, что въ ней, кромѣ упражненій для изученія звуковъ, кромѣ обильнаго матеріала для чтенія (въ чемъ чувствуется главный недостатокъ существующихъ руководствъ), находится длинный рядъ постепенныхъ упражненій въ трудностяхъ чтенія по величинѣ словъ и особенностямъ выговора.

Пусть учитель, *по какому бы то ни было способу*, пройдетъ эту Азбуку съ начала, употребляя для складыванія словъ и запоминанья буквъ *какой бы то ни было пріемъ*, только чтобы пріемъ былъ *одинъ и тотъ же во все продолженіе ученія*, и пройдя Азбуку, ученикъ будетъ умѣть читать и писать,—если, одновременно съ чтеніемъ, онъ былъ упражняемъ въ диктовкѣ.

Послѣ этого поборники звукового способа могутъ ликовать: побѣда осталась за ними. Но и гр. Толстой остался не безъ возмездія за сдѣланную имъ уступку: «Новая Азбука» его въ настоящемъ году вышла уже 13-мъ изданіемъ.

Иному читателю, быть можетъ, покажется, что мы уже слишкомъ долго занимались яснополянскимъ педагогомъ. Но на это мы имѣли уважительныя причины. Положимъ, графъ Л. Н. Толстой только дилетантъ въ педагогикѣ; но дѣятельность его въ этой области настолько значительна, что, говоря о ней, нельзя ограничиться нѣсколькими словами. Это во-первыхъ. А во-вторыхъ, мы хотѣли привести читателя къ самому источнику того педагогическаго нигилизма, который былъ указанъ нами, какъ преобладающій элементъ, въ учителяхъ, выпущенныхъ изъ нашихъ учительскихъ семинарій. Хотя общая теорія гр. Толстого, повидимому, и не пріобрѣла явныхъ послѣдователей, но тѣмъ не менѣе она осталась не безъ вліянія на воззрѣніе нашихъ педагоговъ; особенно же не мало интимныхъ друзей этой теоріи встрѣ-

чается между руководителями будущихъ народныхъ учителей. Наконецъ, въ-третьихъ, мы считали долгомъ отдать дань справедливости *методѣ грамоты* гр. Толстого, которая вовсе ужъ не такъ несостоятельна, какъ это кажется нѣкоторымъ передовымъ педагогамъ, и безспорно можетъ способствовать скорѣйшему распространенію грамотности въ народѣ.

КОНЕЦЪ ПЕРВОЙ ЧАСТИ.

ПРИЛОЖЕНІЯ

КЪ I ЧАСТИ.

A.

(Къ стран. 12 и 26.)

ИЗЪ АЗБУКИ ЯКОВА ГРИСБЕЙТЕЛЯ

1534 г.

Р

ар ar

эр er

ир ir

ор or

ур ur

ra ра

re ре

ri ри

ro ро

ru ру

Ш

ша ſcha

ше ſche

ши ſchi

шо ſcho

шу ſchu

aſch аш

eſch эш

iſch иш

oſch ош

uſch уш

Б.

(Къ стран. 12 и 32.)

ИЗЪ

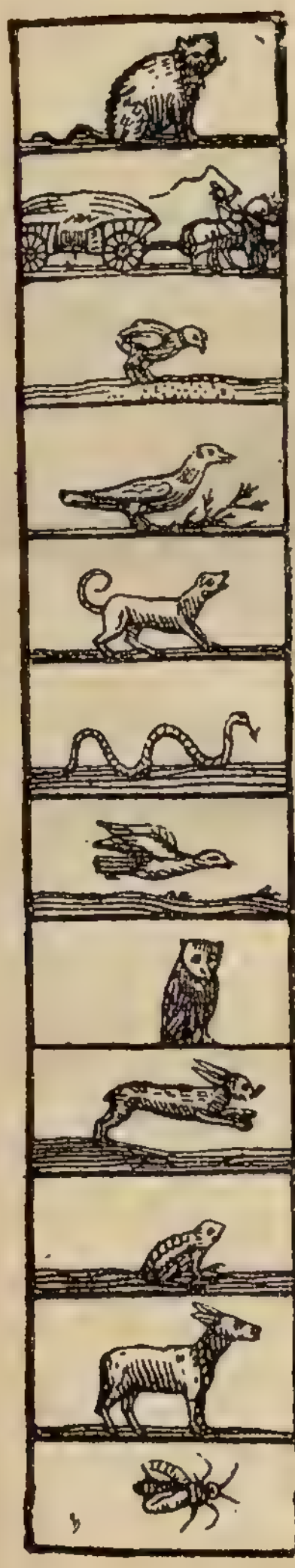
ЖИВОПИСНАГО МІРА

(ORBIS PICTUS)

Я. А. КОМЕНСКАГО

1657 г.

Cornix cornicatur Ворона каркаетъ	*á á*	A a
Agnus balat Барашекъ блеетъ	*bé é é*	B b
Cicada stridet Кузнечикъ цыркаетъ	*cí cí*	C c
Upupa dicit Удодъ кричитъ	*du du*	D d
Infans ejulat Дитя плачетъ	*é é é*	E e
Ventus flat Вѣтеръ дуетъ	*fi fi*	F f
Anser gingrit Гусь гогочетъ	*ga ga*	G g
Os halat Ротъ дышетъ	*hah hah*	H h
Mus mintrit Мышь пищитъ	*i i i*	I i
Anas tetrinuit Утка крякаетъ	*kha kha*	K k
Lupus úlulat Волкъ воетъ	*lu ulu*	L l
Ursus murmurat Медвѣдь ворчитъ	*mm mu*	M m



Felis clamat Кошка мяучитъ	*nau nau*	N n
Auriga clamat Возница кричитъ	*ó ó ó*	O o
Pullus pipit Цыпленокъ пищитъ	*pi pi*	P p
Cúculus cúculat Кукушка кукуетъ	*kuk ku*	Q q
Canis ringitur Собака ворчитъ	*err*	R r
Serpens sibilat Змѣя шипитъ	*si*	S s
Graculus clamat Сойка кричитъ	*tae tae*	T t
Bubo ululat Филинъ воетъ	*ú ú*	U u
Lepus vagit Заецъ кричитъ	*va*	W w
Rana coaxat Лягушка квакаетъ	*coax*	X x
Asinus rudit Оселъ кричитъ	*y y y*	Y y
Tabanus dicit Слѣпень жужжитъ	*ds ds*	Z z

В.

(Къ стран. 12.)

ИЗЪ БУКВАРЯ СЛАВЕНОРОССІЙСКИХЪ ПИСЬМЕНЪ

ІЕРОМОНАХА КАРІОНА ИСТОМИНА (1695 г.).

Буква́рь славенорѡссі́йскихъ пи́сменъ ѹ҆ставныхъ и҆ скоропи́сныхъ, Гре́ческихжѐ Латі́нскихъ и҆ по́лскихъ, со ѡ҆бразова́нми Вещей, и҆ со нравоѹчи́тельными стиха́ми: Во сла́вѹ Всетворца̀ Гда̑ Бга̑, и в' че́сть прест҃ыѧ дв҃ы Бцы̑ МР҃ІИ, и҆ всѣхъ ст҃ыхъ. И҆зобрази́сѧ надщи́цахъ Ва́ѧнїемъ, и҆мѹ́щимъ ѹ҆чи́тисѧ ѻ҆трокѡ́мъ, и҆ отрокови́цамъ мѹ́жемъ и҆ женамъ писа́ти. Ви́днѣ бо̀ славе́нскаѧ Гре́ческагѡ же и҆ Лати́нскагѡ и҆ по́лскагѡ ꙗ҆зы́ка пи́смена и҆лѝ слова̀ в' не́мъ напеча́ташасѧ. Подъ всѧ́кимъ же пи́сменемъ ра́ди любе́знагѡ созерца́нїѧ ѻ҆трочатѡмъ ѹ҆ча́щымсѧ предложены̀ ви́ды во ѹ҆до́бное зва́нїе в' скла́дѣ: дачто̀ ви́дитъ, сїѐ и҆ назове́тъ сло́гомъ пи́сменѐ достолѣ́пнагѡ начерта́нїѧ тѣхъ ꙗ҆́кѡ А҆ А҆да́мъ, а҆ле́кторъ, А҆́спидъ, и҆ проч.: Б Бра́нь, Брада̀, Би́чь. В вѣне́цъ, виногра́дъ, Во́инъ. Гра́дъ, Гро́бъ. И҆ весь Бѹква́рь та́кѡ изѧ́вленъ. Занѐ си́ми пи́смены Вещей въ складъ, и҆лѝ сло́гъ и҆мѹ́тъ нача́ло. И҆ни́и же, ꙗ҆́кѡ ъ и҆ ь, и҆ни́и, не начина́ютъ ве́щи назва́нїѧ. но припрѧга́ютсѧ к' дрѹги́мъ пи́сменемъ, И҆ тѣ́хъ сло́въ всѧ́къ смотрѝ в' среди́нѣ, и҆лѝ в' концѣ̀ рече́нїй в' свое́мъ и҆́хъ порѧ́дкѣ, по А҆́збѹки славе́нской, ꙗ҆́кѡ сїѐ

Бо́бръ, Багоръ, Ве́рбь, Се́лдь, Ле́бедь, и҆ прочее. И҆ на тѣ̀ Видо-ѡбра́зныѧ Ве́щы, прили́чны ю҆нымъ лю́демъ метафо́ричнѡ сі́есть прено́снѣ, є҆́же ѿ Веще́й сло́во потре́бнꙋ взе́млетсѧ, Стихѝ нравоꙋчи́телны сꙋ́ть. Да в҆ по́лзꙋ свою̀ всѧ́каѧ Дш҃а̀ во и҆́мени Гд҃ни пи́шꙋщи ѻ҆́наѧ и҆ чтꙋ́щи спасе́нїе ѡ҆горститъ, и҆ полꙋчи́тъ Бл҃гослове́нїе бж҃їе в҆ заповѣ́данномъ дѣ́лании свое́мъ наземли̇̀ и҆ на небеси̇̀. Сегѡ̀ бо ра́ди и҆ дѣ́лаемо є҆́сть сїѐ. А и҆дѣ́же в҆ ве́щехъ и҆ словахъ Бꙋкварѧ̀ сегѡ̀ недоста́лость ꙋ҆́зритсѧ, ꙗ҆́кѡ в҆ перводѣ́ланїи, бл҃горазꙋ́мнѣ, неѡ҆сꙋ́днѣ жѐ, и҆зво́ль ко́ждый в҆ прили́чество испра́вити. И҆́бо в҆ но́вости с҆ трꙋдо́мъ, и҆ иждиве́нїемъ собира́сѧ и҆ и҆зда́сѧ. Всѧ́къ же пиши̇̀ и҆ чти̇̀ сїѐ в҆ по́лзѣ, бꙋ́ди здравъ и҆ спасе́нъ в҆ лѣ́тѣ до́лзѣ, жела́ю, и҆ все́мъ сла́вꙋ посыла́ѧ человѣколюби́вомꙋ Бг҃ꙋ нн҃ѣ и҆ пр҃нѡ и҆ во вѣ́ки вѣкѡ́въ Ами́нь.

Писа́вый и҆справле́нїѧ и҆ проще́нїѧ про́ситъ кла́нѧѧсѧ хꙋ́дъ Карїѡ́нъ І҆еромона́хъ И҆сто́минъ.

За этимъ предисловіемъ, занимающимъ двѣ страницы въ 4-ую долю листа, слѣдуютъ *вступительные стихи* автора, кончающіеся такъ:

І҆еромона́хъ Счини̇̀ сѐ Карїѡ́нъ,
Желающь в҆ бы́шнь всѣмъ, ꙋ҆спѣ́ти гра́дъ сїѡ́нъ,
Прїѧ́ти Ра́зꙋмъ в҆ бꙋкварѣ̀ ꙋ҆спѣ́шный,
посе́мъ в҆ нб҃ѣ вѣ́къ, в҆ сла́дости ꙋ҆тѣ́шный.

Мїрозданїѧ ҂зрчѳ҃ лѣ́та (7199), ѿ воплоще́нїѧ же Бг҃а сло́ва ҂ахчв҃ (1692). Мц҃а̀ Ма́рта, в҆ цр҃тв҃ꙋющемъ Гра́дѣ Москвѣ.

Означенный здѣсь 1692 годъ показываетъ лишь время окончанія рукописи, а не выхода букваря въ свѣтъ; это видно изъ помѣтки, сдѣланной въ концѣ послѣдней страницы:

Се́й Бꙋква́рь счини̂, І҆еромонахъ Карі҆ѡнъ а҆ знаменилъ и҆ рѣ́залъ, Лео́нтей Бꙋ́нинъ ҂зсв҃.

(Т. е. отъ сотв. міра 7202 г., а отъ Рожд. Хр. 1695 г.)

За вступительными стихами слѣдуютъ 37 иллюстрацій отдѣльныхъ буквъ въ алфавитномъ порядкѣ, о которыхъ читатель можетъ судить по слѣдующимъ двумъ образцамъ, которые сняты нами фотографическимъ способомъ съ экземпляра, хранящагося въ библіотекѣ Императорской академіи наукъ. Оканчивается букварь *Благодареніемъ Богу* и *Прославленіемъ Богородицы*, изложенными также въ стихахъ.

По букварю Каріона Истомина учились грамотѣ царевичъ *Алексѣй Петровичъ* и *дочери* царицы *Прасковьи Федоровны* (см. «Наука и литература въ Россіи при Петрѣ Великомъ»— академика *Пекарскаго*, т. I, стран. 171—174).

Ка́кѡ кто̀ хо́щетъ / ви́домъ сѝ позна́ти
в пе́рвыхъ веще́й сихъ / бу́дешъ то̀ писа́ти
Ки́ты су́ть в моря́хъ / кипари́съ. на̀ су́ши
ю́ный ѿверза́й / в ра́зумъ твоя̀ у́шы
В колесни́цу ся́дь / копіе́мъ бори́ся
коне́мъ поѣ́жа́й / ключе́мъ ѿтопри́ся
Кора́бль на водѣ̀ / а̂ в домѹ̀ коро́ва
и̂ ко́кошь в тре́бу / и̂ лю́демъ здоро́ва
Ѿложи̇̀ при́снѡ / тщеты̀ недосу́ги
ко́локо́лъ слу́шай / твори̇̀ в не́бѣ - дру́ги

Онъ зри окомъ тѣлесныим, инъ вкупѣ онъ мыслъ умныим
очки очамъ, книги же в пользѣ суть разумныим.
Орлово зрѣнство емли, овцы смиреніе
умъ твой на осла стирай в книжно ученіе.
Яко оселъ здѣ всяка душа, не лѣнися
веземши орало в дѣлѣ измлада трудися.
Окунь в водѣ поимаешь, на одрѣ поспиши
по трудѣ сладко с плоды овощникъ узриши.
Окна чувствъ стереги, ово осва недокучитъ
уменъ человѣкъ всѣмъ благъ, яко органъ звучитъ.

Г.

(Къ стран. 132.)

ПЕРВАЯ СТРАНИЦА

ИЗЪ

МѢСЯЧНАГО БУКВАРЯ МІЙСКАГО.

(Monats-Fibel. Von S. W. Myski 1862.)

iß ! iß !
aß er er aß
a a i i e e r r ß ß
s s ſ ſ.
aß aß aß
iß es! aß er? es aß er
er aß ra.re

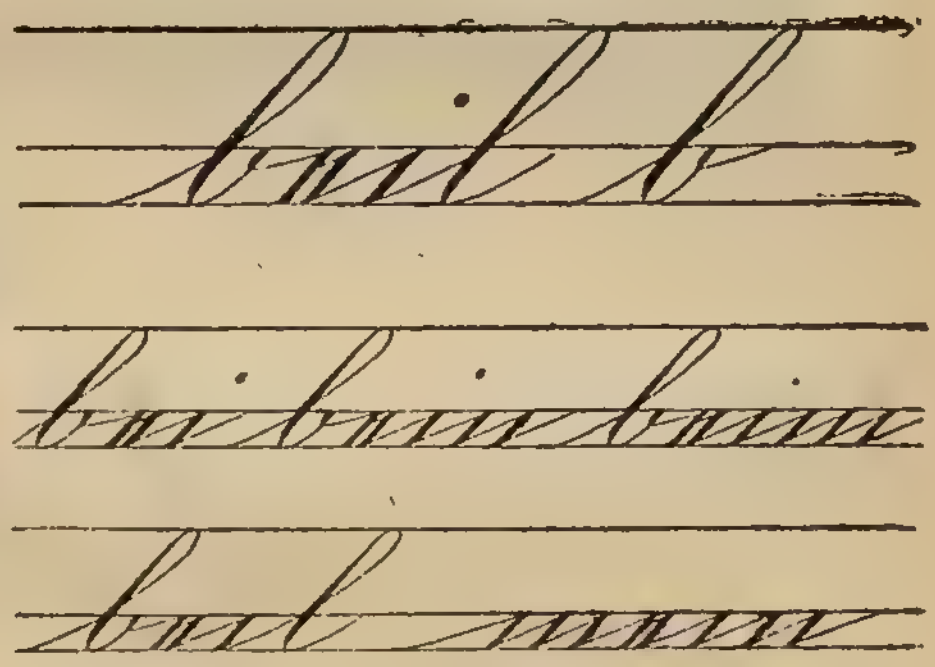
Д.

(Къ стран. 232.)

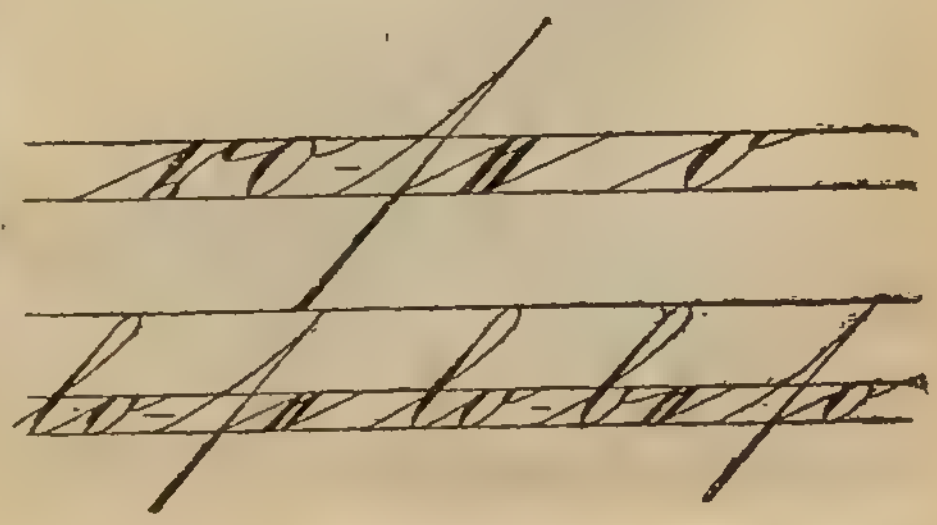
ИЗЪ БУКВАРЯ ЮТТИНГА (29 изд.).

Fibel von W. U. Jütting.

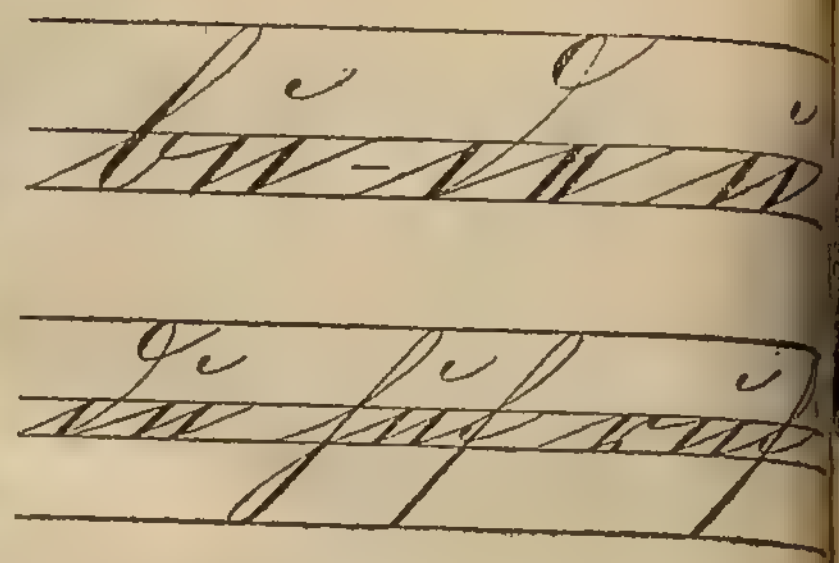
3.

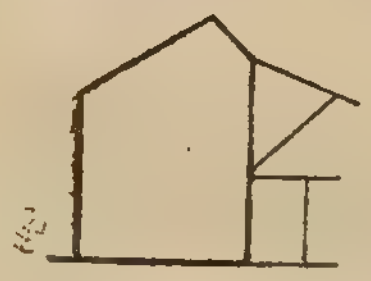


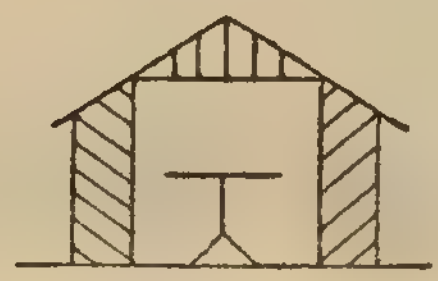
6.



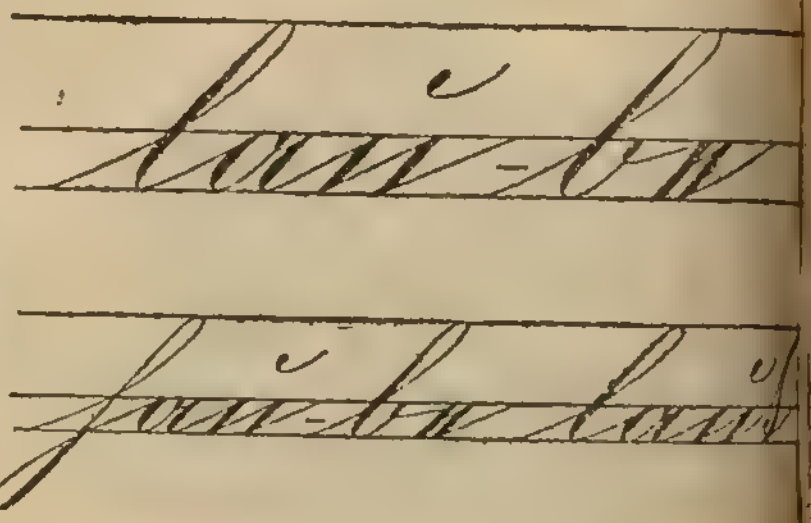
11.



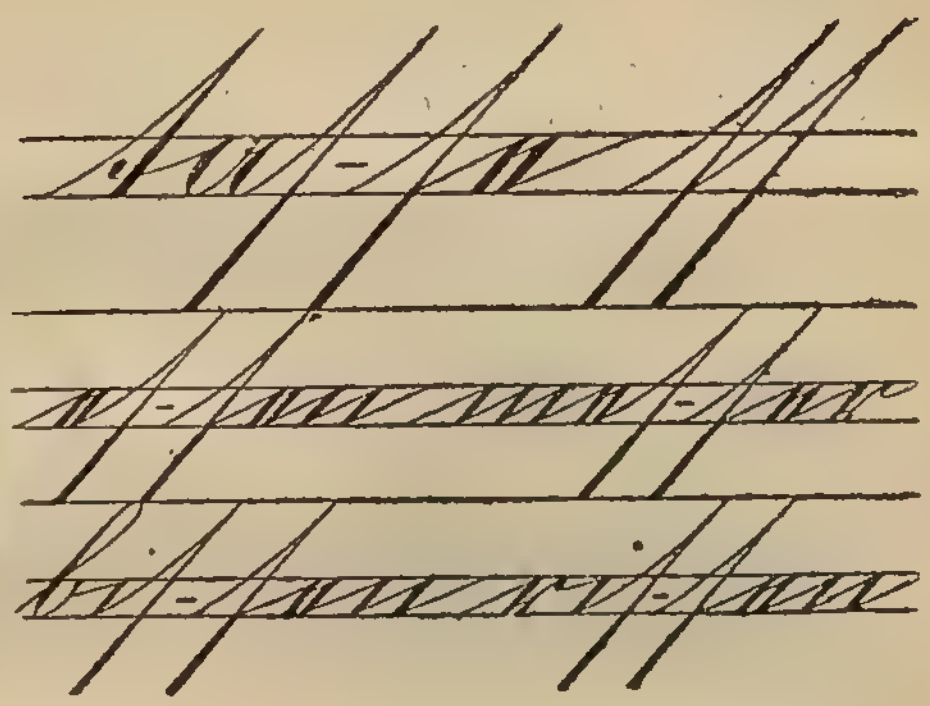




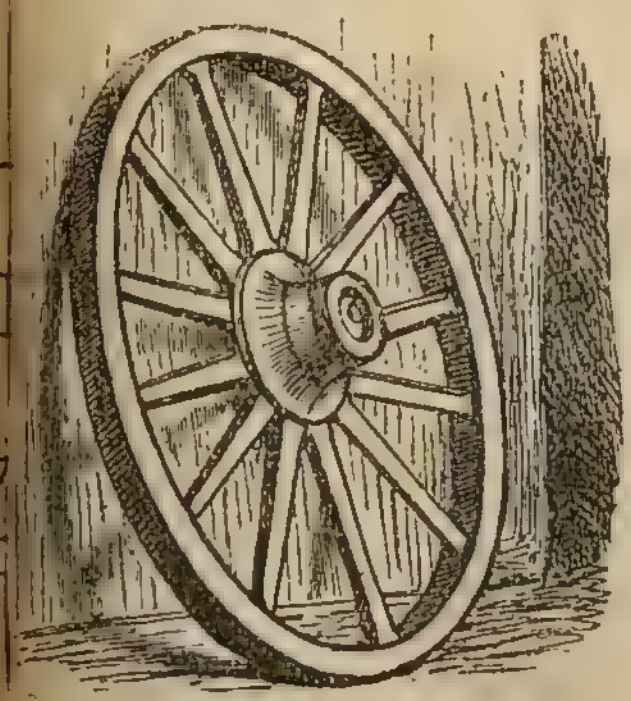
16.

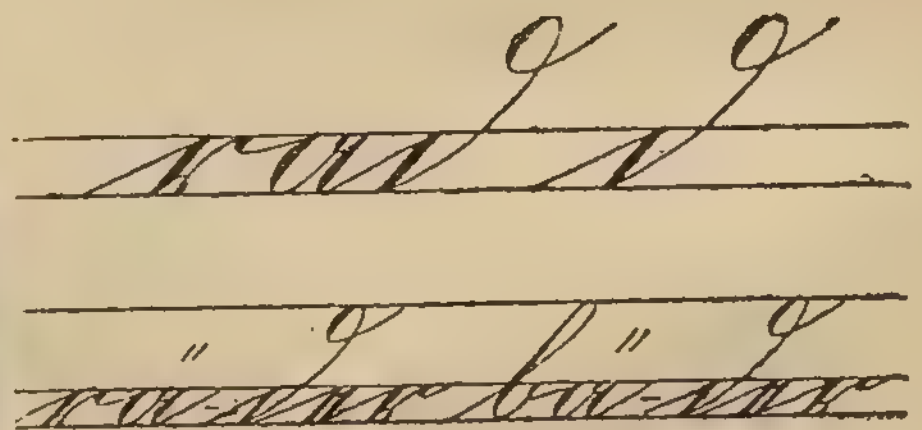


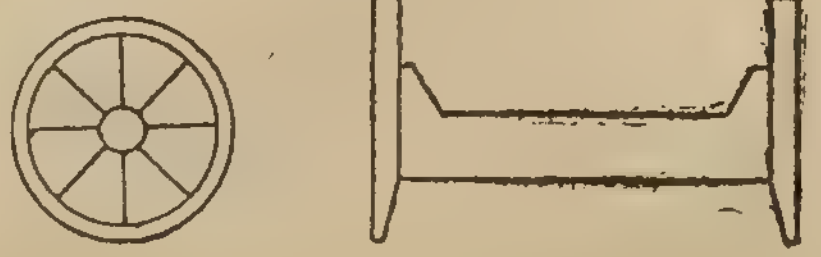
36.



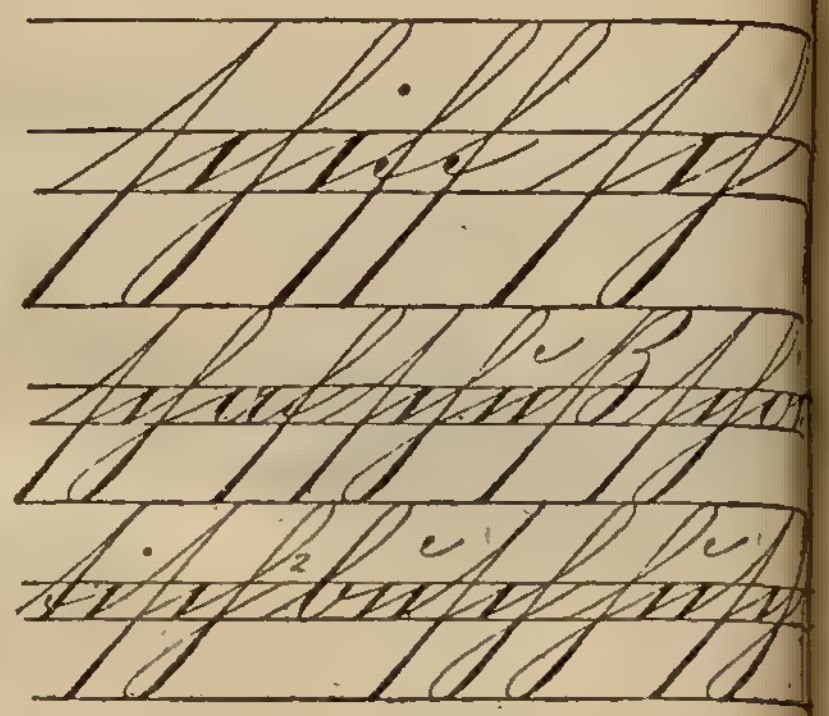
40.

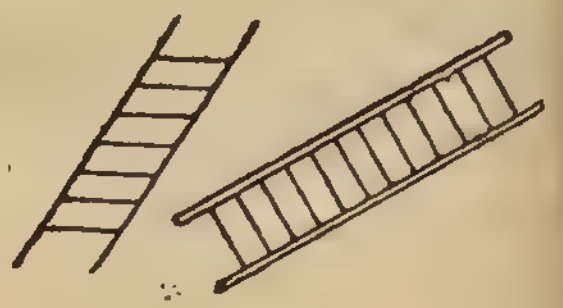






43.





E.

(Къ стран. 236.)

ИЗЪ РУКОВОДСТВА БЁЙСТА:

Der wirkliche Anschauungs-Unterricht auf das Schreiben und Lesen angewendet. Erster Theil: Schreiblesebuch. Zürich 1867.

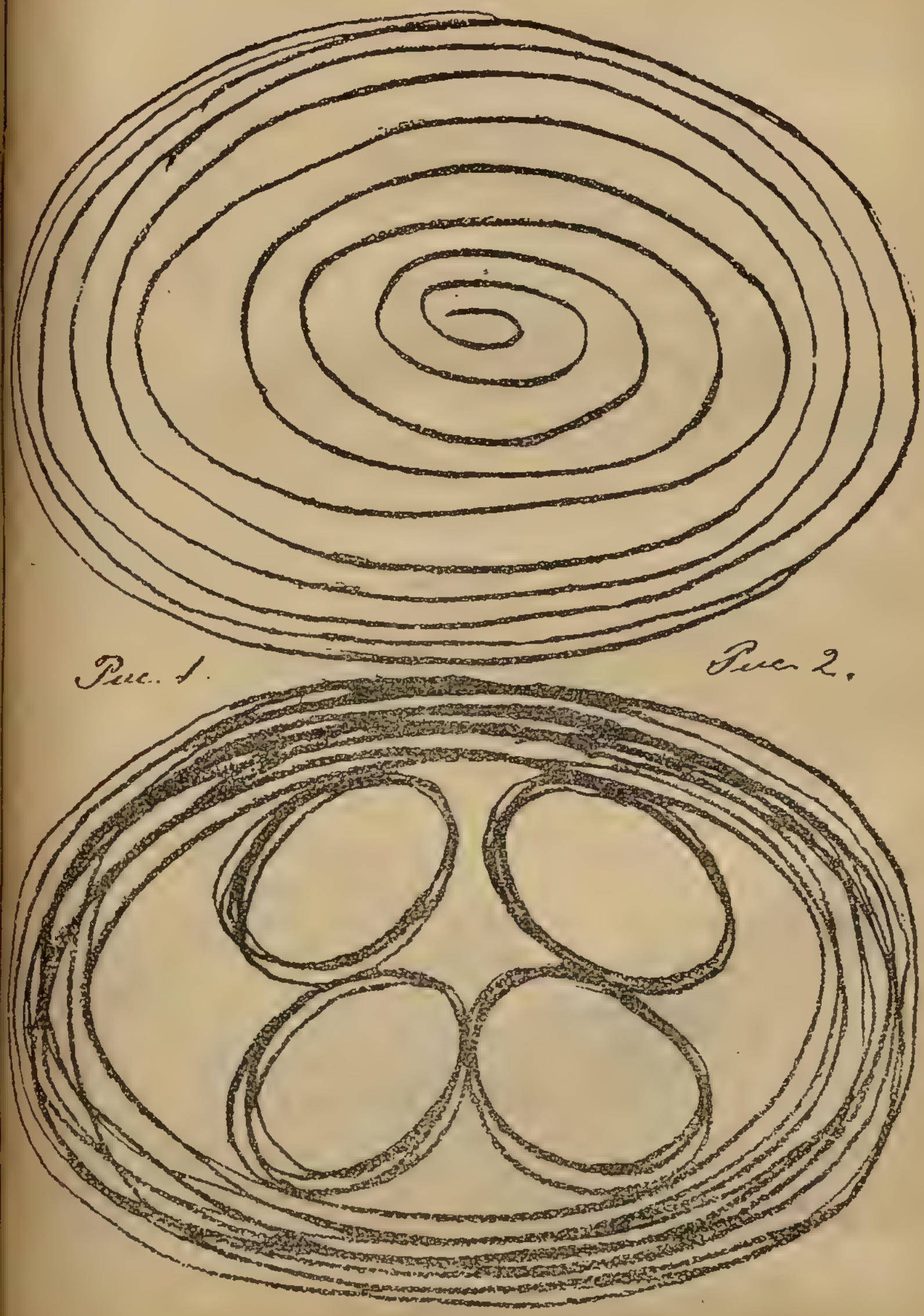


Рис. 1.

Рис. 2.

Рис. 6.

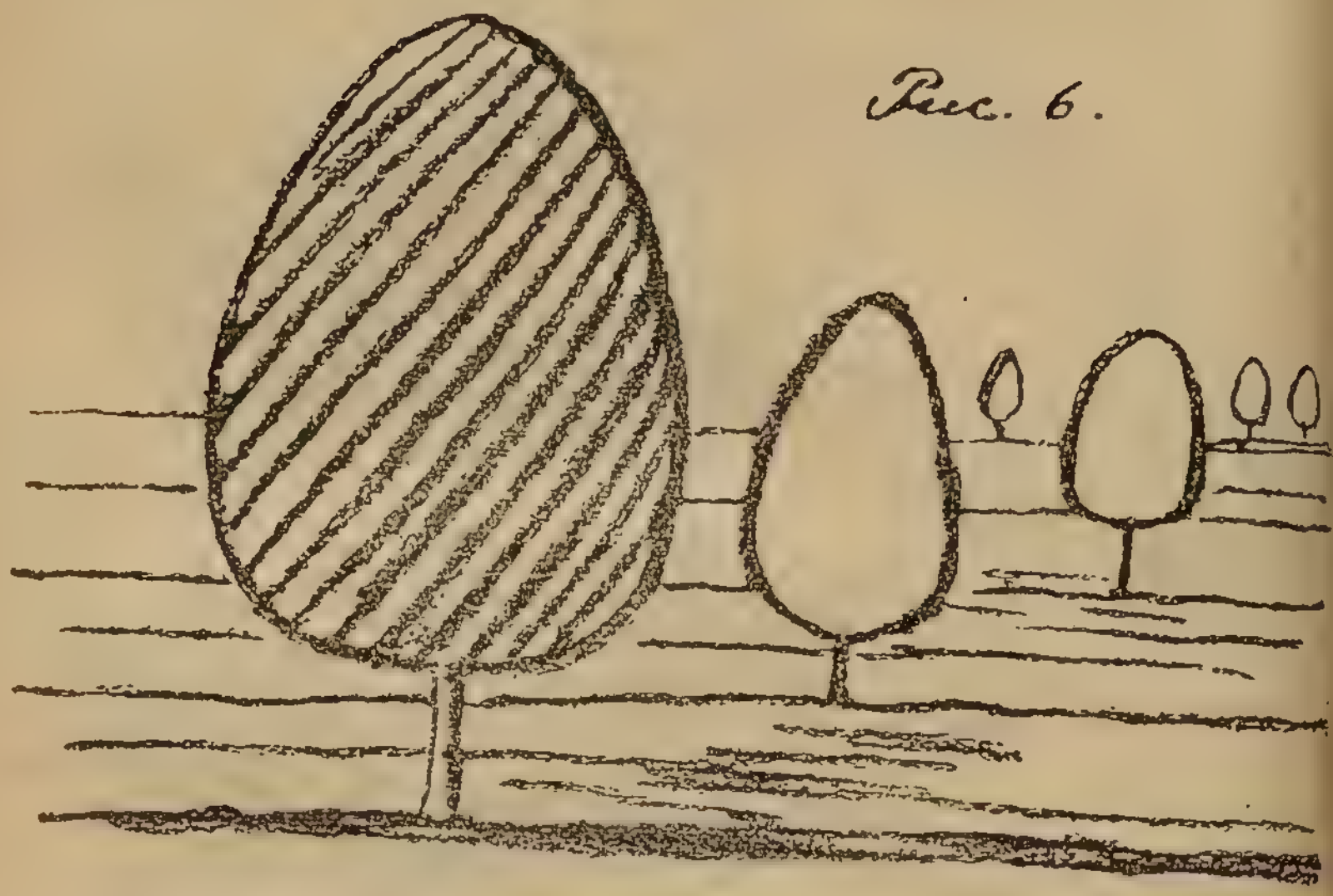


Рис. 8.

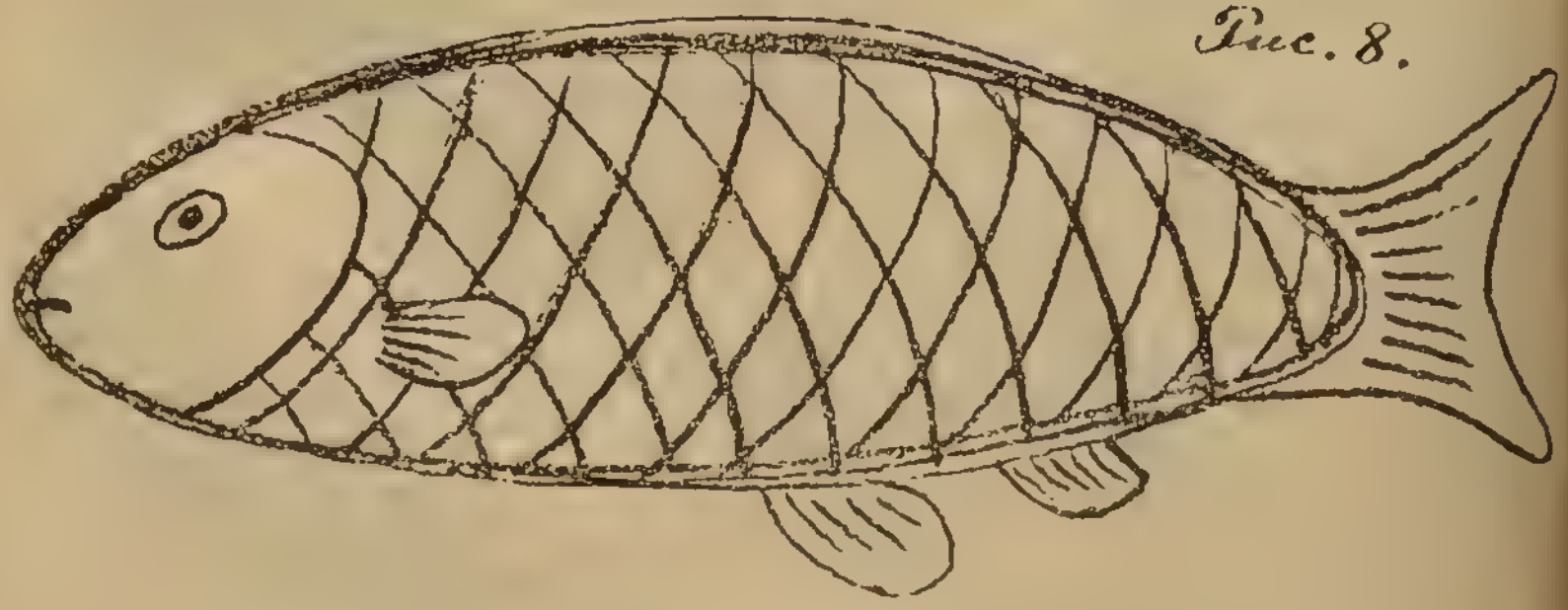


Рис. 15.

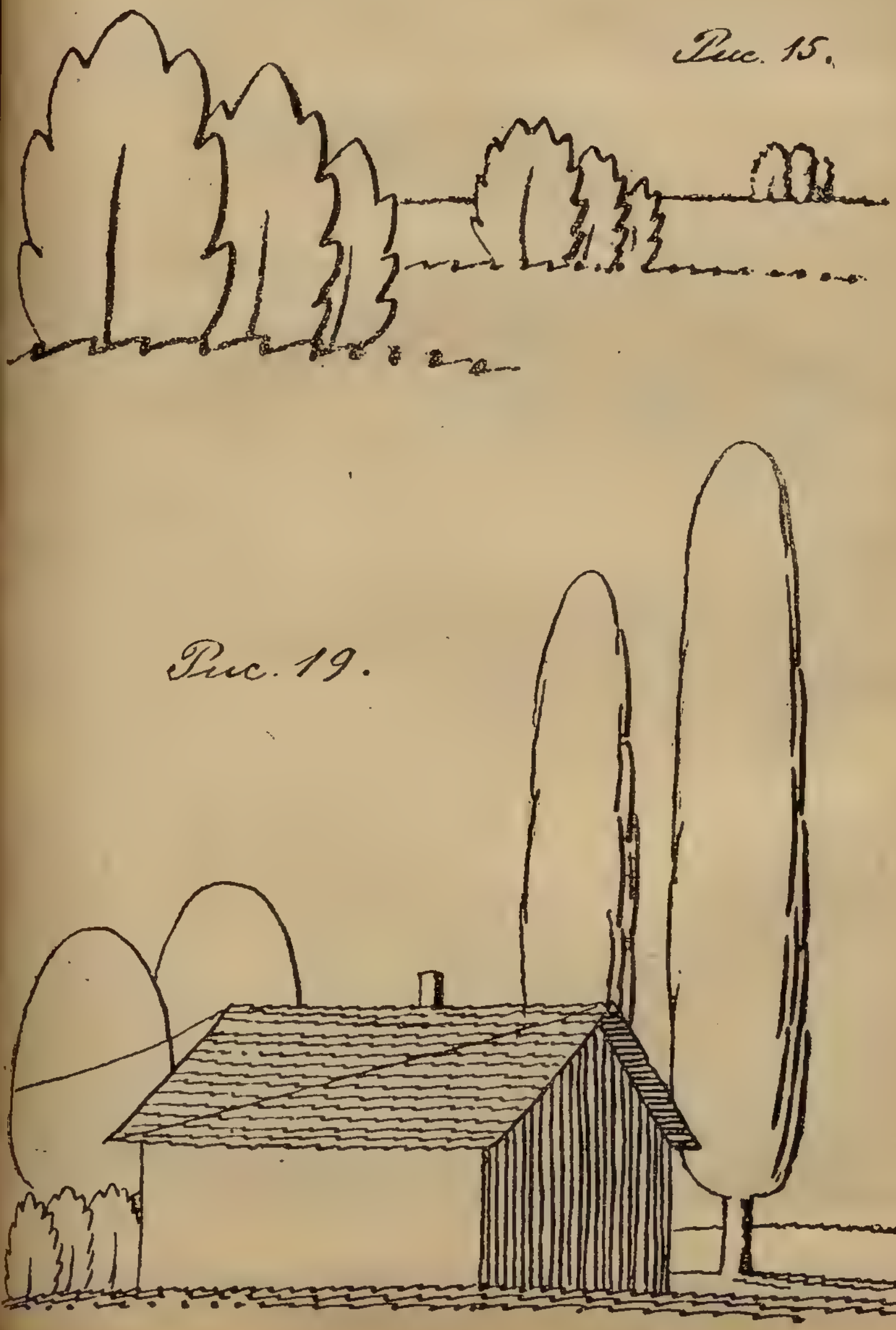
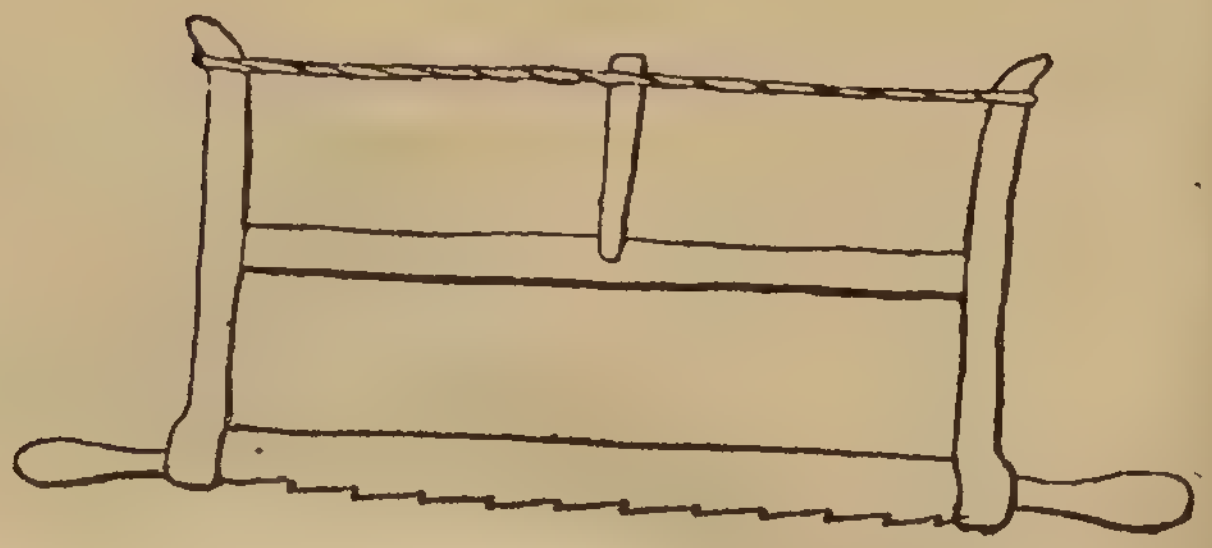
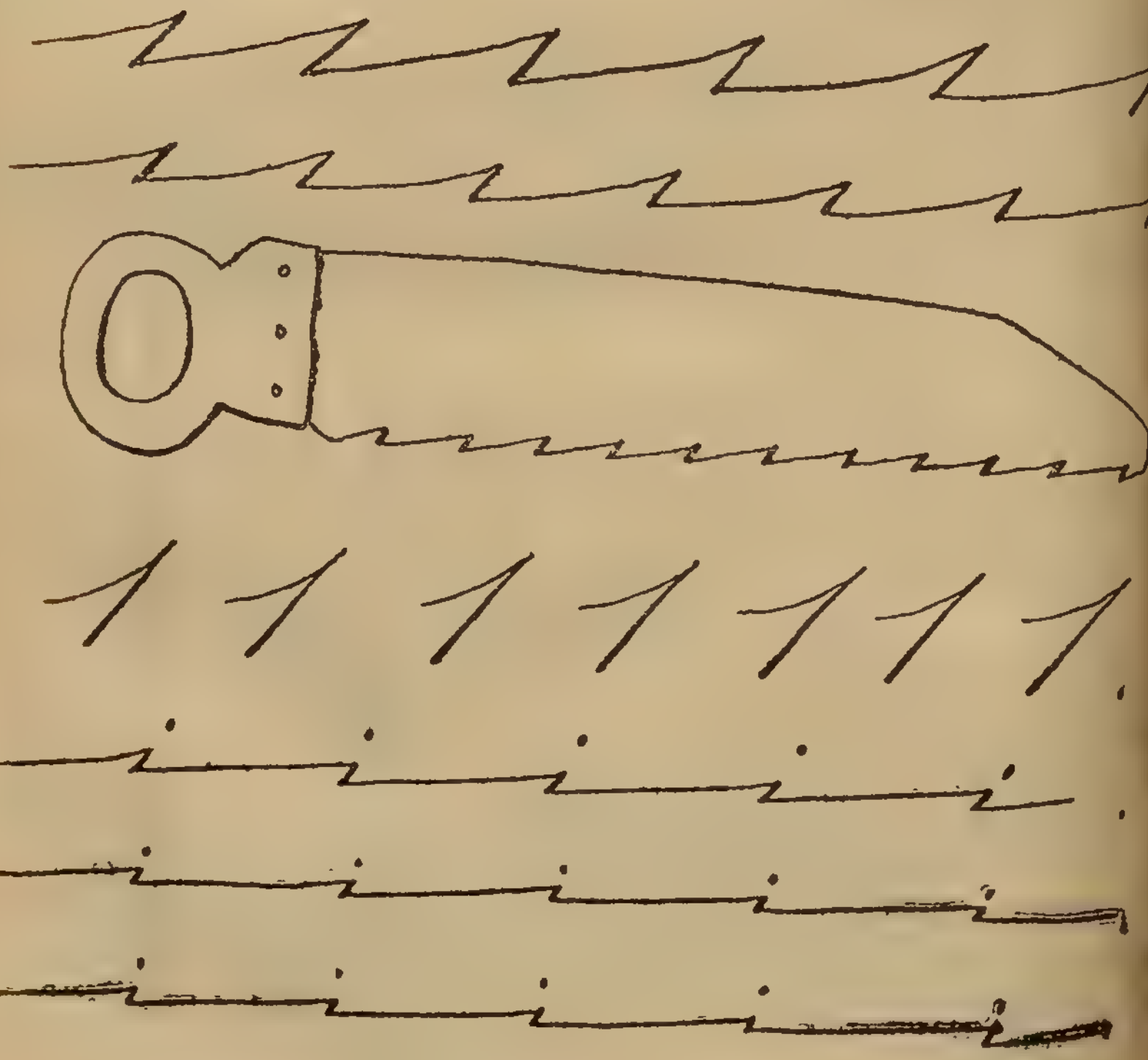
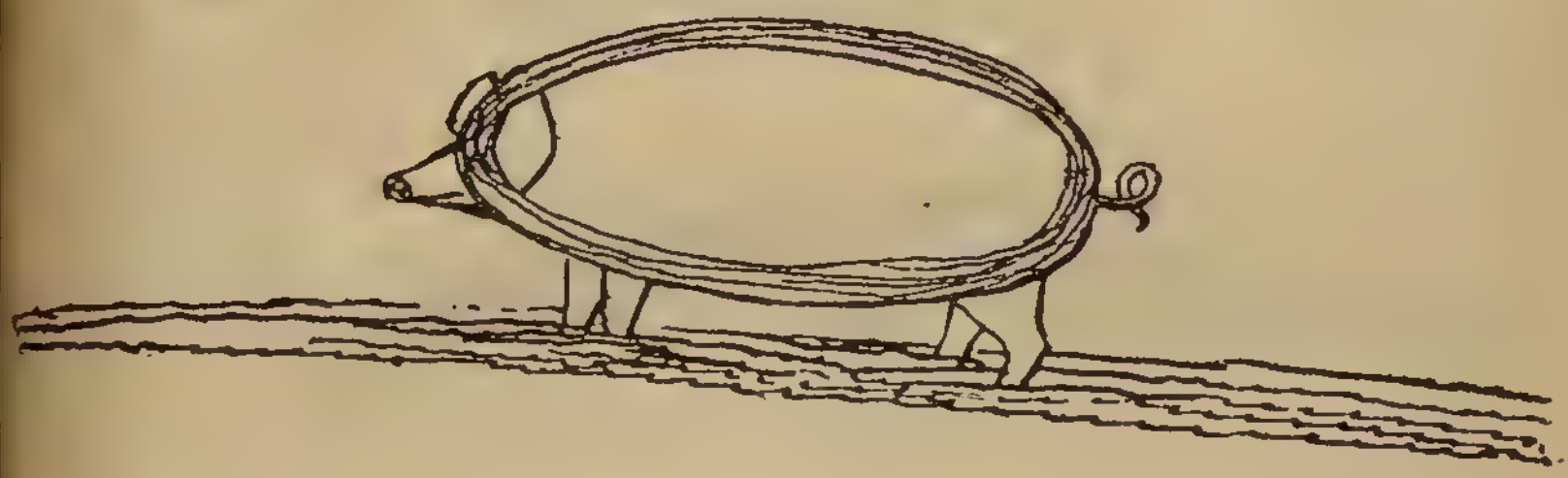


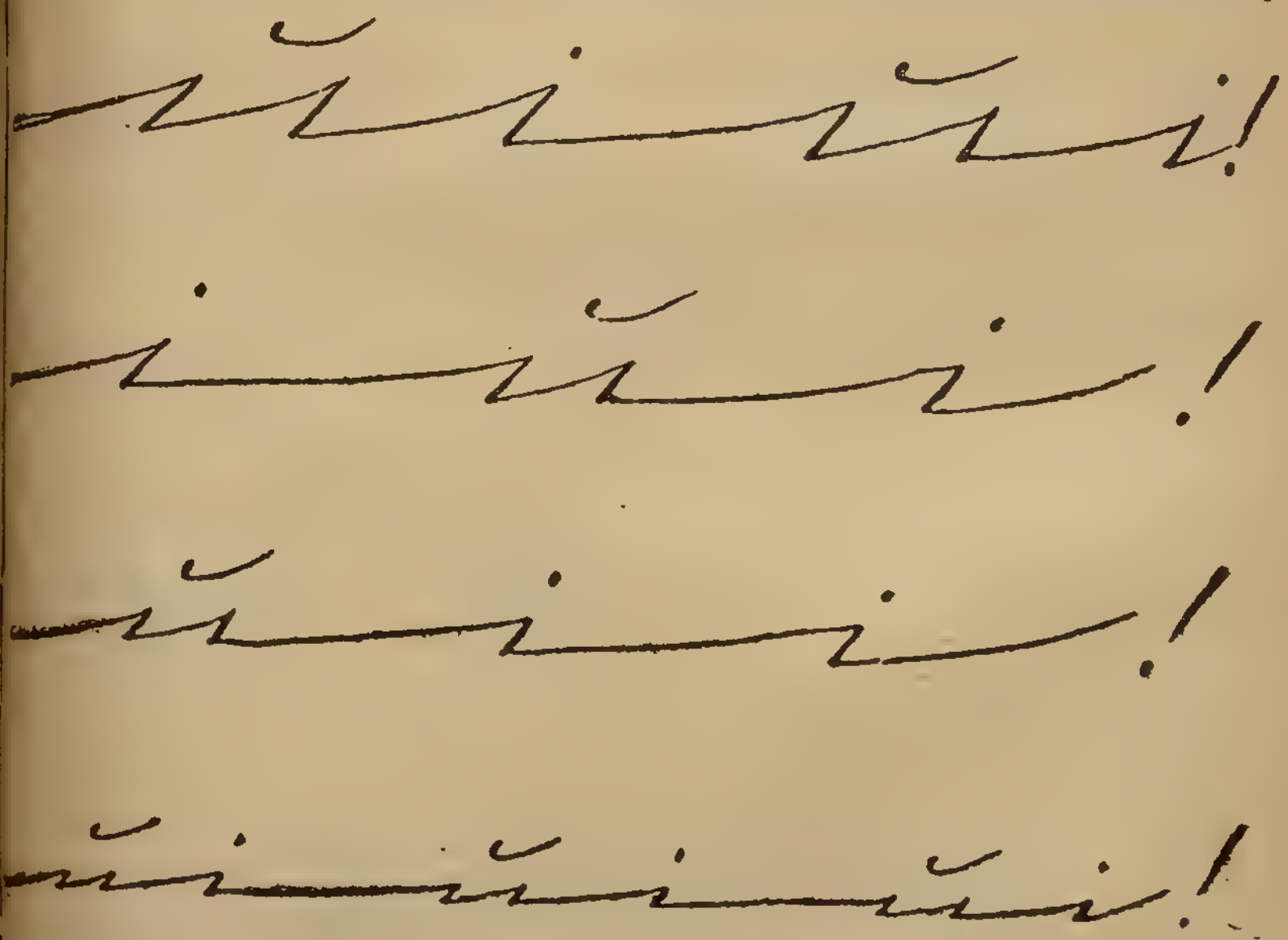
Рис. 19.



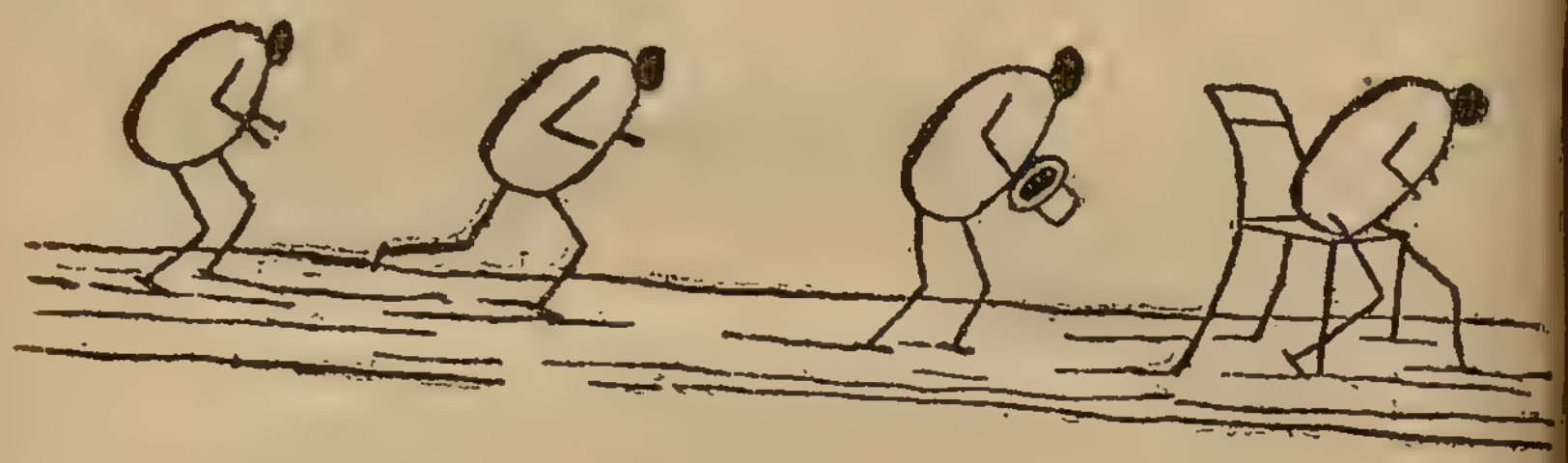


21





22



Ж.

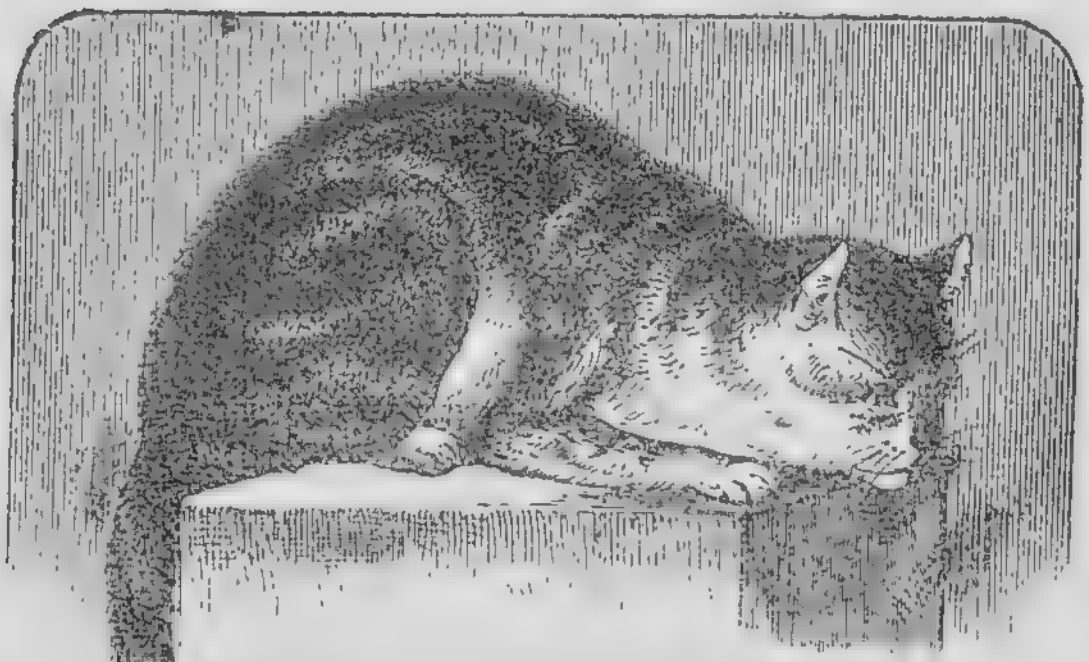
(Къ стран. 293.)

ИЗЪ АНГЛІЙСКАГО БУКВАРЯ:

THE ROYAL PRIMER.

(London 1872.)

THE PRIMER.



THE CAT AND THE MOUSE.

This is a cat.
It is a fat cat.

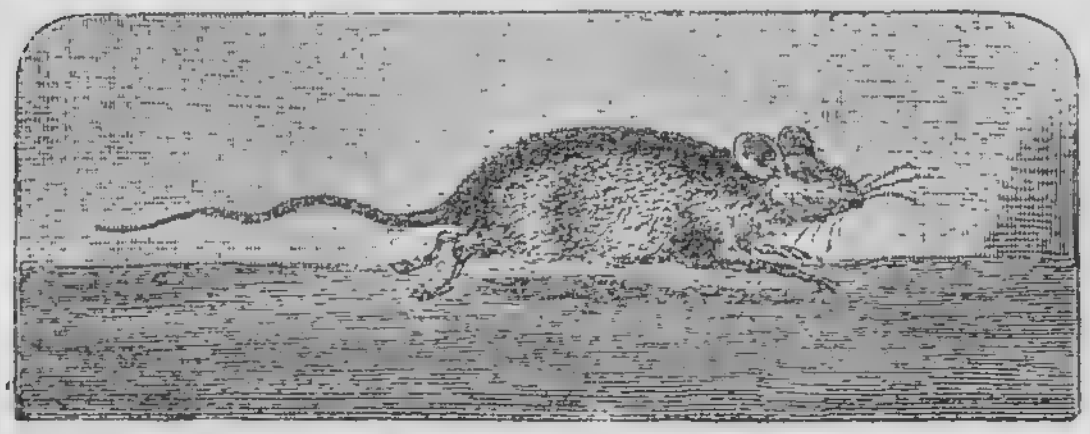
I can see its tail.
I can see its paws.

It has a long tail.
It has soft paws.

THE PRIMER.

The cat sees a mouse.
Run, mouse, run!

If you do not run,
the cat will catch you.



This is the mouse:
the cat did not catch it.

Do you see the cat? Do you see the mouse? J see it. The mouse sees the cat. Did the mouse run? The mouse did run. Did the cat catch it? The cat did not catch it.

Part II. Word-lessons.

LESSON I.

at	r-at	an	r-an
c-at	s-at	c-an	and
f-at	th-at	m-an	h-and
A cat.	*A rat.*	*A man.*	*A hand.*

3.

О ПРОИСХОЖДЕНІИ НАШИХЪ БУКВЪ И ИХЪ АЛФАВИТНОМЪ ПОРЯДКѢ.

Литература. *Brugsch, H.*: Ueber Bildung und Entwickelung der Schrift. Mit 1 Tafel in Steindruck. Berlin 1868. — *Corssen, W.*: Ueber Aussprache, Vocalismus und Betonung der lateinischen Sprache. 2-te Ausg. Band I. Leipzig 1866. — *Ebers, Prof. D-r.*: Ueber das hieroglyphische Schriftsystem. Mit Holzschnitten. Berlin 1871. — *Kirchhoff, A.*: Studien zur Geschichte des griech. Alphabets. 3-te Aufl. Berlin 1877. — *Lenormant, Fr.*: Essai sur la propagation de l'alphabet phénicien dans l'ancien monde. Tome I. Paris 1872.—*Lepsius, D-r R.*: Zwei sprachvergleichende Abhandlungen: 1. Ueber die Anordnung und Verwandtschaft des Semit., Ind., Aethiop., Altpers. und Altägypt. Alphabets. Berlin 1836. — *Rougé, V-te Em. de*: Mémoire sur l'origine égyptienne de l'alphabet phénicien. Paris 1874.— *Wattenbach, W.*: Anleitung zur griech. Palaeographie. 2-te Aufl. Leipzig 1877. — *Wattenbach*, W.: Anleitung zur latein. Palaeographie. 3-te Aufl. Leipzig 1878. — *Будиловичъ, А.*: Начертаніе церк.-слав. грамматики. Варшава 1883 г. — *Востоковъ, А. Х.*: Грамматика церк.-слав. языка, изложенная по древнѣйшимъ онаго письм. памятникамъ. Спб. 1863 г. — *Павскій, Протоіерей Г.*: Филологическія наблюденія надъ составомъ русскаго яз. I Разсужденіе: О буквахъ и слогахъ. Спб. 1850 г.— *Савва, Еписк. Можайскій:* Палеографическіе снимки съ греческихъ и славянскихъ рукописей Моск. Синодальной библіотеки, VI—XVII вѣка. Москва 1863 г.—*Срезневскій, И. И.*: Славяно-русская палеографія XI—XIV вв. Лекціи, читанныя въ Имп. Спб-скомъ Университетѣ въ 1865—1880 гг. Спб. 1885 г. — *Ягичъ, И. В.*: Четыре критико-палеографическія статьи. Приложеніе къ отчету о присужденіи Ломоносовской преміи за 1883 годъ. Съ 3-мя литограф. таблицами. Спб. 1884 г.

I.

На вопросъ, какіе способы письменнаго выраженія мыслей вообще употреблялись и употребляются различными народами, населяющими земной шаръ, палеографы и ученые путешественники отвѣчаютъ, что такихъ способовъ собственно четыре: письмо **живописное**, или **образное**, письмо **пословное**, письмо **слоговое** и письмо **буквенное**.

Эти четыре способа письма въ настоящее время встрѣчаются *рядомъ*—у народовъ, стоящихъ на различной ступени

цивилизаціи и отдѣленныхъ другъ отъ друга огромными разстояніями; у культурныхъ же народовъ древности они развивались *послѣдовательно*, одинъ за другимъ, въ теченіе неопредѣленнаго періода времени, такъ-какъ, въ сущности, они представляютъ лишь послѣдовательныя ступени развитія одного и того же письменнаго искуства. Изъ этого однако не слѣдуетъ выводить заключеніе, что каждый народъ, вступивъ на путь цивилизаціи, долженъ непремѣнно проходить чрезъ всѣ эти ступени искуства письма; смотря по воспріимчивости къ образованію и внѣшнимъ обстоятельствамъ, онъ можетъ и остановиться на которой-нибудь изъ нихъ, или же и съ низшей ступени шагнуть непосредственно на высшую, т. е. отъ живописнаго письма перейти прямо къ буквенному, перенявъ его цѣликомъ отъ другого, болѣе образованнаго народа. Такъ и всѣ европейскіе народы, пользующіеся теперь буквеннымъ письмомъ, не сами выработали себѣ этотъ способъ письма, а унаслѣдовали его отъ финикіянъ, народа, обитавшаго восточное побережье Средиземнаго моря по крайней мѣрѣ за 2000 лѣтъ до нашего лѣтосчисленія.

Всякое письмо первоначально основано на *живописи*, т. е. на видимомъ изображеніи тѣхъ предметовъ и представленій, о которыхъ пишущій желаетъ сообщить другому лицу. Понятно, что человѣкъ, впервые принимающійся изображать хотя бы самые простые предметы, изобразитъ ихъ не многимъ лучше малаго ребенка. Но точнаго, а тѣмъ болѣе изящнаго рисунка для его цѣли и не требуется; ему нужно только, чтобы изображенные имъ предметы могли быть поняты. Живописное письмо, слѣдовательно, есть самое безыскуственное изъ письменъ, такъ сказать, письмо самородное, и потому встрѣчается теперь еще только у народовъ, стоящихъ на нижайшей ступени культуры, напр. у краснокожихъ дикарей Америки и у нѣкоторыхъ островитянъ Тихаго океана.

Если какое-нибудь племя такихъ дикарей переселилось, положимъ, черезъ озеро, въ новую мѣстность, и глава этого племени желаетъ сохранить въ памяти своихъ потомковъ это событіе, то рисуетъ на берестѣ или на доскѣ нѣсколько палатокъ, а противъ нихъ—берегъ озера съ нѣсколькими ладья-

ми, отъ которыхъ идутъ человѣческіе слѣды до самыхъ палатокъ. Мысль о перемѣнѣ мѣста жительства выражена такимъ образомъ чрезвычайно просто и притомъ вполнѣ понятно для всѣхъ и каждаго, кто только немного знакомъ съ бытомъ этихъ дикарей.

Но подобнымъ способомъ письма могутъ быть выражены лишь чисто конкретныя представленія, каковыми ни одинъ взрослый человѣкъ не ограничивается, какъ бы узокъ ни былъ кругъ его мышленія. Поэтому, чувствуя потребность выразить письменно и такія представленія, какъ *вверху*, *внизу*, *въ началѣ*, *посреди*, *борьба*, *печаль*, *радость* и т. д., человѣкъ начинаетъ размышлять о томъ, какимъ путемъ удовлетворить эту потребность, и находитъ на мысль придавать нѣкоторымъ изображеніямъ дѣйствительныхъ предметовъ условное, *символическое* значеніе. Такъ напр. у древнихъ египтянъ человѣческая голова означала *верхъ* предмета, сердце—*средину*, передняя часть льва — *начало*, руки со щитомъ и булавой—*борьбу*; а у древнихъ китайцевъ солнце и полумѣсяцъ — *ясность*, косой глазъ — *бѣлый цвѣтъ*, глазъ и вода (волнообразныя линіи) — *плачъ*, ротъ подлѣ птицы — *пѣніе*, точка надъ горизонтальною чертою — *вверху*, а точка подъ чертою—*внизу*. Послѣдніе два примѣра показываютъ, что съ накопленіемъ символовъ—изображеній дѣйствительныхъ предметовъ уже не хватаетъ для этой цѣли, и человѣкъ измышляетъ знаки отвлеченные и болѣе простые по очертанію.

Понятно, что символическое письмо даетъ возможность излагать уже болѣе обширный кругъ мыслей и притомъ гораздо опредѣленнѣе; но въ то же время оно становится доступнымъ пониманію значительно меньшаго числа людей, именно только тѣхъ, кто предварительно ознакомленъ со всѣми знаками, имѣющими символическое значеніе.

Но, по совершенно справедливому замѣчанію извѣстнаго египтолога Ленормана, человѣкъ пишетъ всегда только съ цѣлью сообщить свои мысли другимъ; слѣд. что́ написано, то и читается. При чтеніи же изображенныя видимыми знаками представленія и понятія перелагаются устами читающаго на *слова*, соотвѣтствующія въ его родномъ языкѣ тѣмъ

же представленіямъ и понятіямъ; слѣд. образные знаки, служившіе первоначально лишь непосредственными, т. е. независимыми отъ языка, изобразителями мыслей, въ глазахъ читающаго становятся выразителями опредѣленныхъ звуковъ. Такимъ образомъ письмо живописное, *идеографическое*, мало-по-малу превращается въ письмо *фонетическое*, звуковое, знаки котораго служатъ только для изображенія словъ отдѣльнаго языка.

Такого рода письмо употребляется по настоящее время китайцами, и довольно богатая литература этого народа показываетъ, что пословнымъ письмомъ можно излагать всякія мысли; оно представляетъ только одно неудобство, именно: для каждаго слова требуется особый знакъ, слѣд. вообще столько различныхъ знаковъ, сколько въ языкѣ различныхъ по звуку словъ. А такъ-какъ въ языкѣ, достигшемъ уже нѣкоторой степени развитія, слова считаются тысячами, то понятно, что усвоеніе такого огромнаго количества знаковъ чрезвычайно обременительно для памяти. У китайцевъ съ теченіемъ времени накопилось до 100 тысячъ различныхъ знаковъ, которые собраны въ объемистыхъ словаряхъ и расположены въ нихъ по извѣстнымъ рубрикамъ, т. е. по положенію и числу основныхъ чертъ, входящихъ въ составъ каждаго знака. Чтобы сдѣлаться сколько-нибудь грамотнымъ человѣкомъ, нужно знать по крайней мѣрѣ 2000 знаковъ.

Въ этомъ отношеніи письмо слоговое гораздо выгоднѣе, такъ-какъ число слоговъ во всѣхъ языкахъ болѣе или менѣе ограниченное, и переходъ отъ письма словъ къ письму слоговъ вообще не труденъ: обыкновенно онъ совершается постепенно и незамѣтно, какъ бы самъ собою: сперва пословными знаками изображаются слоги, тожественные по звуку съ односложными словами, а за тѣмъ подбираются мало-помалу и къ остальнымъ слогамъ знаки словъ, имѣющихъ только приблизительное сходство съ этими слогами. Но у китайцевъ слоговое письмо не могло развиться, потому-что языкъ ихъ состоитъ, большею частію, изъ односложныхъ словъ, и хотя вслѣдствіе этого въ немъ чрезвычайно много омóнимовъ, но всѣ они произносятся съ различными оттѣнками, и потому

изображаются различными знаками. Совсѣмъ другой характеръ имѣетъ языкъ японцевъ, ближайшихъ сосѣдей Китая: этотъ языкъ изобилуетъ многосложными словами. Первоначально у японцевъ, конечно, также употреблялось письмо живописное; но въ III вѣкѣ нашего лѣтосчисленія они, подъ вліяніемъ китайскихъ ученыхъ, ввели у себя письмо китайское, знаки котораго, какъ представители односложныхъ словъ, для японскаго слуха могли имѣть лишь значеніе отдѣльныхъ слоговъ. Поэтому японцы заимствовали у китайцевъ только тѣ письменные знаки, которые, при произношеніи, соотвѣтствовали слогамъ, входящимъ въ составъ ихъ словъ, и такимъ образомъ пріобрѣли письмо слоговое. А такъ-какъ языкъ ихъ къ тому еще очень небогатъ различными слогами (въ немъ всего 68 открытыхъ, прямыхъ слоговъ), то весь силлабарій ихъ, т. е. слоговой алфавитъ, составился изъ весьма небольшого числа знаковъ. Этою-то малочисленностью знаковъ и относительною легкостью усвоить ихъ, главнымъ образомъ, и объясняется то обстоятельство, что японцы и по настоящее время придерживаются слогового письма и не дошли до письма буквеннаго.

Впрочемъ, едва ли бы они и могли дойти до этого. Переходу отъ слогового письма къ буквенному, очевидно, должно предшествовать устное разложеніе всѣхъ слоговъ языка на ихъ простѣйшіе звуковые элементы, т. е. обособленіе какъ чистыхъ гласныхъ, такъ и неудобопроизносимыхъ согласныхъ звуковъ. А это такой отвлеченный умственный процесъ, сознательное совершеніе котораго не мыслимо ни у китайцевъ, ни у японцевъ. Процесъ этотъ могъ совершаться только постепенно, по инстинктивному наведенію, и притомъ у народа, не только высоко культурнаго, но и привычнаго къ отвлеченному мышленію. Такимъ народомъ были древніе египтяне, у которыхъ мы и находимъ зачатки буквеннаго письма.

О происхожденіи и постепенномъ развитіи древне-египетскаго письма, такъ-наз. *іероглифовъ* (въ букв. переводѣ священѣзь, или священное ваяніе) ничего достовѣрнаго не извѣстно; ибо въ древнѣйшихъ, дошедшихъ до насъ писяхъ, произведенныхъ болѣе чѣмъ за 3500 лѣтъ до Р. Х.,

оно является уже совершенно готовою системой, въ составъ которой входятъ всѣ виды какъ идеографическаго, такъ и фонетическаго письма. Идеографическіе знаки, очевидно, древнѣе фонетическихъ и первоначально преобладаютъ надъ послѣдними; но съ теченіемъ времени число ихъ уменьшается, и фонетическій элементъ становится господствующимъ. И тѣ и другіе знаки состоятъ большею частью изъ легко узнаваемыхъ изображеній конкретныхъ предметовъ, но частію также изъ геометрическихъ и вымышленныхъ фигуръ, и встрѣчаются въ двоякой формѣ. На зданіяхъ (храмахъ, обелискахъ, гробницахъ и т. п.), гдѣ іероглифы служили и для украшенія, орнаментами, они выдѣлывались весьма тщательно, со всѣми деталями (на камнѣ выдалбливались рѣзцомъ, на штукатурѣ и деревѣ писались красками); это такъ-наз. *монументальные іероглифы*. На папирусахъ же (египетской писчей бумагѣ), находимыхъ въ египетскихъ могилахъ, они чертились камышомъ и черною краской наскоро и только въ контурѣ; въ отличіе отъ первыхъ ихъ называютъ *линейными іероглифами*.

Такъ-какъ человѣкъ, излагавшій свои мысли письменно, могъ придавать употребляемымъ имъ фигурамъ, то образное, то звуковое значеніе, по своему усмотрѣнію, и знаки идеографическіе и фонетическіе ничѣмъ не различались между собой по наружному виду: то подобное смѣшеніе того и другого способа письма должно было бы неминуемо повести къ непреодолимымъ затрудненіямъ при чтеніи написаннаго, тѣмъ болѣе что древне-египетскій языкъ изобиловалъ омóнимами; но это неудобство устранялось слѣдующимъ остроумнымъ средствомъ: къ фигурамъ, имѣвшимъ слоговое значеніе, прибавлялся всегда вспомогательный знакъ, такъ-наз. *опредѣлитель*, который не произносился, а показывалъ только, что предстоящее читается фонетически. Такъ напр. звуковое сочетаніе per, значившее *сѣни, выходить* и *зима*, во всѣхъ трехъ случаяхъ изображалось фигурою *сѣней;* но въ первомъ случаѣ фигура эта ставилась одна (слѣд. имѣла прямое, óбразное значеніе), во второмъ случаѣ къ ней прибавлялось изображеніе *двухъ ногъ на ходу*, а въ третьемъ—изображеніе *солнечнаго диска*. Другой примѣръ: ar значило *глазъ*, ti—*жер-*

твсный хлѣбецъ, а двусложное слово arti—*молоко*, которое и изображалось фигурами *глаза* и *жертвеннаго хлѣба* съ прибавленіемъ къ нимъ опредѣлительнаго знака—фигуры *молочника*.

Но іероглифы нерѣдко получали и значеніе простыхъ буквъ, именно когда приходилось писать имена собственныя, которыя трудно было изобразить слоговыми знаками. Такое буквенное значеніе нѣсколькихъ сопоставленныхъ фигуръ достигалось посредствомъ такъ наз. *акрофоніи* (краезвучія), т. е. посредствомъ произношенія только начальнаго звука ихъ названій. Такъ напр. чтобы написать имя *Клеопатра*, ставились рядомъ слѣдующія фигуры:

1) краеугольный камень, по египетски . . Keli,
2) левъ . . . . . labo,
3) камышевый листъ . . . . . äke,
4) веревочная петля . . . . . ou... *),
5) бочепокъ . . . . . pu,
6) орелъ . . . . . ahom,
7) длань . . . . . tet (или ded),
8) ротъ . . . . . ro,
9) орелъ . . . . . ahom.

А для того, чтобы читатель зналъ, что эти фигуры слѣдуетъ читать акрофонически, ихъ окружали чертою; такъ напр. іероглифически написанное имя Клеопатры имѣло слѣдующій видъ:

Выборъ іероглифовъ для буквенныхъ знаковъ также былъ предоставленъ пишущему; слѣд. опредѣленнаго алфавита, т. е. ряда фигуръ, которыя бы имѣли всегда одно и то же буквенное значеніе, у египтянъ не было.

---

*) Древне-египетское названіе этого іероглифа, означавшаго глухой гласный звукъ *o*, неизвѣстно.

Іероглифы писались и слѣва вправо, какъ показываетъ приведенный примѣръ, но чаще всего справа влѣво. Въ какомъ направленіи слѣдуетъ читать, видно по фигурамъ животныхъ, которыя лицомъ обращены всегда къ началу.

Древніе египтяне писали очень охотно и очень много: вслѣдствіе этого письмо линейныхъ іероглифовъ мало-по-малу исказилось и, упрощаясь въ очертаніи, превратилось наконецъ въ такъ-наз. *іератическое письмо*, въ которомъ только съ трудомъ можно признать прежніе іероглифы (см. первую таблицу, приложенную въ концѣ этой статьи). Іератическимъ письмомъ жрецы записывали на папирусахъ молитвы, заговоры, историческія событія и т. д. Древнѣйшій іератическій папирусъ, дошедшій до насъ, относится, по изслѣдованіямъ египтологовъ, къ III тысячелѣтію до Р. Х.

Въ значительно позднѣйшее время, именно въ VIII столѣтіи до Р. Х., образовалось письмо съ еще болѣе бѣглымъ почеркомъ, такъ-наз. *демотическое*, или *народное письмо*, употреблявшееся египетскими купцами и ремесленниками въ ихъ дѣловыхъ сношеніяхъ.

И въ іератическомъ, и въ демотическомъ письмѣ господствовала та же смѣсь образныхъ, слоговыхъ и буквенныхъ знаковъ.

На первый поверхностный взглядъ кажется непонятнымъ, какъ это древніе египтяне, додумавшись до буквеннаго письма и въ нѣкоторыхъ случаяхъ даже пользуясь имъ, не сознали всей выгоды его и продолжали употреблять не только слоговое, но и образное, символическое письмо. Но вникнувъ въ жизнь и обычаи этого народа, легко объяснить себѣ, что именно препятствовало введенію у нихъ исключительно буквеннаго письма. Во-первыхъ, этому препятствовала *привычка*, имѣющая, какъ извѣстно, сильнѣйшее, можно сказать, неодолимое вліяніе на человѣка, и потому справедливо называемая его второю натурою. Усовершенствовать постепенно искуство, нами самими созданное, не измѣняя его основаній, конечно, не трудно; но порвать насильственно всякую связь съ обычаемъ, который освященъ вѣками и унаслѣдованъ нами отъ предковъ съ которымъ мы выросли и сжились, это свыше человѣческихъ

силъ, дѣло почти невозможное. Консервативный духъ египтянъ возмутился бы при малѣйшемъ нарушеніи той письменной системы, которая издревле была у нихъ въ употребленіи. Второе, не менѣе сильное препятствіе заключалось въ *религіи*. Египетское письмо возникло и развилось подъ эгидою жречества, и потому имѣло характеръ существенно религіозный, какъ показываетъ и самое названіе *іероглифы*; по преданію, оно было драгоцѣннымъ даромъ трижды великаго бога *Тоута*, и почти каждый знакъ имѣлъ таинственный смыслъ, служилъ символомъ какого-нибудь божества или священнаго предмета. Такое святое письмо было, конечно, неприкосновенно. Вотъ главныя причины, мѣшавшія объединительному преобразованію египетскаго письма.

Исключительно звуковое и именно буквенное письмо впервые встрѣчается у восточныхъ сосѣдей древнихъ египтянъ, т. е. у *финикіянъ*, заимствовавшихъ свои буквы, очевидно, изъ іератическаго письма. Это заимствованіе совершилось вѣроятно во II тысячелѣтіи до Р. Х., такъ-какъ до этого времени египетскія школы, находившіяся въ исключительномъ вѣдѣніи жрецовъ, были недоступны для иностранцевъ. Но около 2000 лѣтъ до Р. Х. Египетъ былъ покоренъ *гиксосами*, кочевымъ народомъ, господствовавшимъ въ этой странѣ слишкомъ 400 лѣтъ. Слѣдуетъ ли подъ гиксосами разумѣть финикіянъ, или какой-нибудь другой семитическій народъ, это вопросъ нерѣшенный; но во всякомъ случаѣ только въ теченіе этого періода времени семиты могли познакомиться съ египетскимъ письмомъ и воспользоваться имъ для образованія своей собственной системы, въ составъ которой входили только буквенные знаки.

Чрезъ посредство же финикіянъ, имѣвшихъ торговыя сношенія со всѣми землями древняго міра, алфавитъ семитовъ перешелъ къ грекамъ, римлянамъ и другимъ народамъ. При этомъ переходѣ буквы, разумѣется, мало-по-малу измѣняли свою форму, пока наконецъ не получили тотъ видъ, какой имѣютъ въ нынѣшнихъ европейскихъ алфавитахъ. Если нынѣшнія буквы сравнивать непосредственно съ египетскими іероглифами, то конечно трудно повѣрить, что онѣ

могли образоваться изъ послѣднихъ; но имѣя передъ собой приложенныя нами въ концѣ этой статьи двѣ таблицы, содержащія и всѣ промежуточныя звенья, читателю не трудно будетъ прослѣдить постепенное видоизмѣненіе буквъ.

Въ третьемъ столбцѣ первой таблицы помѣщены тѣ знаки іератическаго письма, изъ которыхъ непосредственно образовался финикійскій алфавитъ, размѣщенный въ 4-мъ столбцѣ. А чтобы читатель зналъ, отъ какихъ іероглифовъ произошли приведенные іератическіе знаки, въ двухъ первыхъ столбцахъ даны іероглифическіе первообразы этихъ знаковъ, и именно въ обѣихъ употреблявшихся формахъ: монументальной и линейной. Столбцы 5-ый и 6-ой содержатъ древне-греческій алфавитъ: подъ ц. I. находится древнѣйшая форма, направленная *влѣво*, а подъ ц. II менѣе древняя форма, направленная *вправо*. Въ послѣднемъ же столбцѣ размѣщенъ древне-латинскій алфавитъ.

Знаки іератическаго письма назывались совершенно такъ, какъ и самые іероглифы, изъ которыхъ знаки эти образовались (извѣстныя намъ названія іероглифовъ сообщены въ концѣ таблицы).

II.

Составляя свой алфавитъ изъ знаковъ іератическаго письма, финикіяне, во-первыхъ, значительно упростили форму этихъ знаковъ и, во-вторыхъ, подобрали къ нимъ слѣдующія финикійскія названія:

1) *Алефъ*, волъ; 2) *бетъ*, домъ, также *ларь;* 3) *гимль*, верблюдъ, также ярмо; 4) *далетъ*, дверь; 5) *he*, окно; 6) *вавъ*, крюкъ; 7) *заинъ*, оружіе; 8) *хетъ*, плетень, стѣна; 9) thet, змѣя; 10) *йодъ*, ручная кисть, коготь; 11) *кафъ*, полая рука, 12) *ламедъ*, батогъ для погонки воловъ; 13) *мемъ*, волна; 14) *нунъ*, рыба; 15) *самехъ*, подпора; 16) *гоинъ*, глазъ; 17) *пе*, ротъ; 18) *цаде*, копье; 19) *кофъ*, проухъ топора; 20) *решъ*, голова; 21) *синъ*, зубецъ; 22) *тавъ*, крестъ.

Многія буквы этого алфавита, безъ сомнѣнія, болѣе или менѣе похожи на тѣ предметы, названіе которыхъ имъ при-

сносно (такъ напр. буква *гимль* имѣетъ нѣкоторое сходство съ шеею верблюда, *вавъ* похожъ на крюкъ, *іодъ* на коготь, *гоинъ* на глазъ, *кофъ* на проухъ топора, *тавъ* на крестъ); но о многихъ другихъ этого утверждать нельзя. Вѣроятно нѣкоторыя буквы обязаны своимъ названіемъ предметамъ, и не сходнымъ съ ними по очертанію, но имѣвшимъ значеніе религіозныхъ символовъ; такъ напр. положительно извѣстно, что *волъ* (алефъ), по которому названа первая буква, служилъ у финикіянъ символомъ верховнаго божества. Но какъ бы то ни было, во всякомъ случаѣ очевидно, что составители алфавита, при подборѣ названій, заботились главнымъ образомъ о томъ, чтобы названіе, данное каждой буквѣ, непремѣнно было конкретное и начиналось со звука этой буквы.

Всѣхъ буквъ въ финикійскомъ алфавитѣ 22 : 4 гласныхъ (алефъ, he, іодъ и гоинъ) и 18 согласныхъ. Это число буквъ и названія ихъ, а равно и порядокъ, въ которомъ онѣ нами приведены, сохранились по настоящее время въ алфавитѣ еврейскаго языка, который въ древности почти вовсе не различался отъ финикійскаго *).

Хотя и мыслимо, что алфавитъ этотъ могъ быть составленъ однимъ лицомъ или нѣсколькими совмѣстно, но гораздо вѣроятнѣе, что онъ образовался постепенно, по мѣрѣ того какъ у финикіянъ изощрялся слухъ относительно отдѣльныхъ звуковъ. Въ пользу этого предположенія говоритъ слѣдующее. Во-первыхъ, буквы *гимль*, *кофъ* и *кафъ* показываютъ намъ, что финикіяне различали три взрывныхъ заднеязычныхъ звука: $г'$, $к'$ и $к^{x}$. **). Такіе тонкіе оттѣнки одного

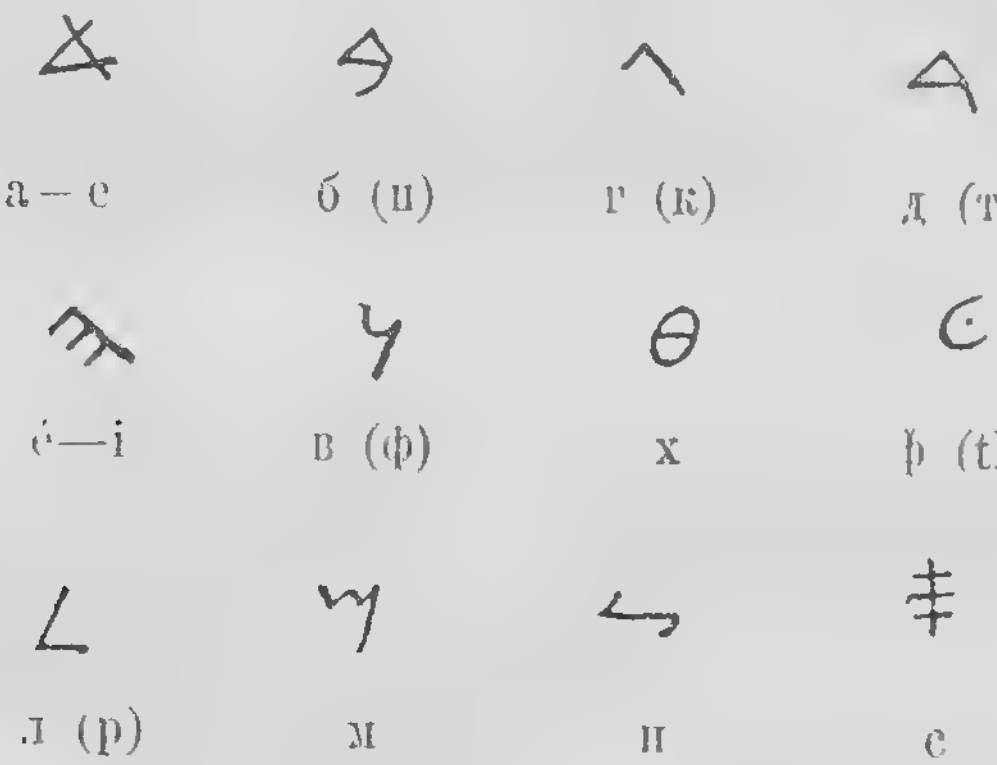
---

*) Поэтому финикійскій алфавитъ нерѣдко называется и *древне-еврейскимъ*. При этомъ, однако, разумѣются всегда только тѣ формы буквъ, которыя употреблялись евреями *до* вавилонскаго плѣненія; но выходѣ же изъ Вавилона евреи ввели у себя ассирійское, или такъ-наз. *квадратное* письмо, буквенныя формы котораго совершенно иныя.

**) Термины, употребляемые нами для обозначенія различныхъ категорій членораздѣльныхъ звуковъ и соотвѣтствующихъ имъ буквъ, объяснены во второй, теоретической части этой книги, во главѣ о *фонетикѣ* русскаго языка.

и того же звука едва ли могли быть замѣчены при первоначальномъ подборѣ буквъ. За тѣмъ въ алфавитѣ находятся два знака *с* (*самехъ* и *синъ*), въ которыхъ и мы, съ нашимъ изощреннымъ слухомъ, не можемъ найти какое-либо звуковое различіе *). Если же этими двумя буквами означался одинъ и тотъ же звукъ, то онѣ уже никакъ не могли быть внесены въ алфавитъ въ одно и то же время. Наконецъ, только постепеннымъ образованіемъ алфавита можетъ быть объясненъ установившійся въ немъ порядокъ буквъ.

По изслѣдованіямъ и предположеніямъ извѣстнаго археолога *Р. Лепсіуса*, финикійскій алфавитъ образовался въ теченіе трехъ, болѣе или менѣе продолжительныхъ періодовъ времени и первоначально содержалъ только слѣдующія 12 буквъ:



Первые два ряда начинаются съ гласной буквы, за которою слѣдуютъ три согласныхъ: сперва губная, за тѣмъ заднеязычная и наконецъ переднеязычная. На вопросъ, почему за губною буквою слѣдуетъ не переднеязычная, а

*) Такъ-какъ звукъ буквы *синъ* впослѣдствіи перешелъ въ *ш'*, то очень можетъ быть, что онъ съ самаго начала различался отъ чистаго звука самеха (*'с*) нѣкоторою шепелеватостью.

заднеязычная, Лепсіусъ отвѣчаетъ, что въ силу закона, господствующаго въ общемъ развитіи языка, прежде всего выдѣляются звуки крайнихъ органовъ, какъ наиболѣе контрастирующіе, и потому легче замѣчаемыя.

Согласныя буквы перваго ряда суть представители *смычно-взрывныхъ* звуковъ, и притомъ какъ *гудящихъ* ((*б*', *г*', *д*'), такъ и *шопотныхъ* (*п*', *к*', *т*'), которые еще не различаются. Подобные звуки, занимающіе средину между *б* и *п*, *г* и *к*, *д* и *т*, существуютъ, какъ извѣстно, и понынѣ во всей южной и средней Германіи. Во второмъ же ряду находятся буквы соотвѣтствующихъ *проточныхъ* звуковъ (*в*', *х*', *ф*'). Звукъ буквы Є, переданный нами посредствомъ знака þ, утраченъ, и потому о немъ можно только догадываться. По всей вѣроятности онъ былъ сходенъ съ тѣмъ своеобразнымъ междузубнымъ звукомъ, который и до сихъ поръ существуетъ у англичанъ и изображается ими посредствомъ буквъ th.— Наконецъ, въ третьемъ ряду размѣщены буквы такъ-наз. *плавныхъ* звуковъ, имѣющихъ двойственный характеръ, т. е. какъ гласныхъ, такъ и согласныхъ, и свистящая буква самехъ (с). Начинается этотъ рядъ съ ближайшей къ гласнымъ плавной буквы, *ламедъ*, произносившейся весьма неопредѣленно, не то какъ *l*, не то какъ глухой *r* англійскаго языка. За нею слѣдуетъ губная *мемъ* (*м*), и рядъ заканчивается, подобно предыдущимъ, передне-язычною буквою. Третье же мѣсто, назначенное для заднеязычной, за неимѣніемъ таковой, занято переднеязычною *нунъ* (*н*), которая, однако, какъ носовая, легко переходитъ въ заднеязычную.

Мало-по малу смычно-взрывные согласные звуки стали произноситься явственнѣе, шопотные отдѣлились отъ гудящихъ и получили свои особые знаки. Такимъ путемъ образовался слѣдующій новый рядъ буквъ:

о—у п к (q) т

Этотъ, четвертый рядъ, съ которымъ финикійскій алфавитъ вступаетъ во второй періодъ своего развитія, вполнѣ соотвѣтствуетъ первому и второму и, подобно имъ, начинается съ гласной буквы. Откуда же взялась эта гласная и въ какой связи вообще находится гласная каждаго ряда со слѣдующими за нею согласными? Попытаемся разрѣшить эти вопросы.

Извѣстно, что звуки *a*, *i*, *y* признаются за основные въ системѣ гласныхъ, и между ними *a* считается звукомъ первоначальнымъ, изъ котораго, по упомянутому выше закону контраста, образовались остальные. Дѣйствительно, не трудно убѣдиться въ томъ, что *a* есть самый естественный и удобопроизносимый гласный звукъ. Чтобы произвести его, намъ стóитъ только раскрыть ротъ и подать голосъ. Поэтому онъ и проявляется какъ въ первомъ крикѣ новорожденнаго ребенка, такъ и въ первыхъ произносимыхъ ребенкомъ словахъ: *мама*, *папа*, *баба*, *дада* и т. д. При этомъ, разумѣется, смотря по болѣе или менѣе раскрытому рту и положенію губъ, звукъ этотъ бываетъ неодинаково ясенъ и чистъ, т. е. приближается то къ широкому *э*, то къ открытому *о*; тѣмъ не менѣе онъ сохраняетъ свой существенный характеръ, пока нижняя челюсть не придвинется къ верхней до довольно узкой щели, или обѣ губы не вытянутся впередъ, образуя вмѣстѣ съ полостью рта удлиненную трубку. При подачѣ голоса въ первомъ изъ этихъ положеній произойдетъ звукъ *i*, а въ послѣднемъ—звукъ *y*. Оба эти звука, хотя также могутъ имѣть различные оттѣнки, представляютъ и между собой, и со звукомъ *a* настолько выдающіеся контрасты, что даже самый неразвитый слухъ принимаетъ ихъ за звуки существенно различные и своеобразные. И въ устахъ младенца звуки *i* и *y*, какъ болѣе трудные, являются послѣ *a*.

Означеніе этихъ трехъ основныхъ гласныхъ звуковъ находимъ мы и въ первоначальномъ алфавитѣ финикіянъ, съ тою только разницею, что тутъ они еще весьма неопредѣленны, т. е. колеблются — первый звукъ между *a* и *э*, второй между *i* и узкимъ *э*, третій между *y* и низкимъ *о*.

Кромѣ же этой неопредѣленности, гласные звуки финикійскаго языка отличались еще одною особенностью: они произносились съ весьма замѣтнымъ для нашего слуха придыханіемъ. Понятно, что и наши гласные звуки не свободны отъ нѣкоторой, болѣе или менѣе сильной придышки (безъ нея нельзя подать и голоса); но ясность нашего произношенія покрываетъ эту придышку и дѣлаетъ ее незамѣтною. Семитическіе же народы, вслѣдствіе ли особаго устройства ихъ органовъ рѣчи, или другой причины, особенно расположены къ производству гортанныхъ шороховъ, а потому и гласные звуки ихъ сопровождаются всегда болѣе или менѣе рѣзкимъ придыханіемъ: при *a* оно еще менѣе замѣтно, но при *i* оно усиливается до нѣмецкаго *h'*, а при *y*, достигаетъ силы нашего $г^{x}$ или *x'*. Эти придыханія, какъ мы увидимъ ниже, имѣли не малое вліяніе на разслоеніе согласныхъ звуковъ одного и того же органа.

Разсматривая выставленные нами ряды буквъ въ вертикальномъ направленіи, сверху внизъ, мы тотчасъ же замѣтимъ, что гласныя (*алефъ*, *hé*, *гоинъ*) расположены въ генетическомъ порядкѣ, т. е. въ той послѣдовательности, какъ образовались означаемые ими звуки. Но еслибъ эти три звука обособились раньше согласныхъ, то буквы ихъ были бы навѣрное поставлены рядомъ въ самомъ началѣ алфавита; мы видимъ, однако, что онѣ отдѣлены другъ отъ друга извѣстнымъ числомъ согласныхъ буквъ. Изъ этого мы вправѣ заключить, что согласные звуки выдѣлились именно въ томъ порядкѣ, въ какомъ буквы ихъ слѣдуютъ за предшествующей имъ гласной.

Вѣрность этого заключенія подтверждается и физіологіею звуковъ, и исторіею языка.

Согласные звуки (по крайней мѣрѣ бо̀льшая часть ихъ) отдѣльно неудобопроизносимы; поэтому они во 1) не могли и образоваться отдѣльно, подобно гласнымъ звукамъ, и во 2) были наблюдаемы и различаемы только въ связи съ какимъ-нибудь гласнымъ звукомъ, и прежде всего, конечно, съ первоначальнымъ гласнымъ *a*.

Если мы, при совершенно сомкнутыхъ губахъ, начнемъ подавать голосъ, такъ-что отъ напора воздуха въ полости рта губы немного надуются, и за тѣмъ раскроемъ ротъ, то произведемъ сложный звукъ *ба*. Звукъ этотъ, требующій только двухъ движеній устъ: смыканія и размыканія, произносится почти такъ же легко, какъ и простой звукъ *а*, и потому возникаетъ обыкновенно вслѣдъ за послѣднимъ. Производство же звуковъ *га* и *да* нѣсколько труднѣе, такъ-какъ требуетъ плотнаго приражепія языка къ нёбу: при *га* въ задней части, при *да* въ передней. Тѣмъ не менѣе звуки эти, скорѣе всякихъ другихъ, могутъ образоваться непосредственно за звукомъ *ба*.

Поэтому весьма вѣроятно предположеніе Лепсіуса, что первые звуки, познанные финикіянами и закрѣпленные ими въ письменныхъ знакахъ, были именно: *а*, *ба*, *га*, *да*.*)

Перейдя же отъ *а* къ гласному звуку *і*, который, какъ мы уже знаемъ, сопровождался довольно сильнымъ придыханіемъ, финикіяне, понятно, стали произносить его съ тѣми же смычно-взрывными согласными и слѣд. должны были образовать сложные звуки: *bhi*, *ghi*, *dhi*, произношеніе которыхъ представляетъ не малую трудность, какъ въ этомъ можно убѣдиться на опытѣ; по закону же инерціи органы рѣчи избѣгаютъ неудобопроизносимыхъ звуковъ и стремятся видоизмѣнить ихъ такъ, чтобы произношеніе ихъ стало легче. Для достиженія этой цѣли относительно приведенныхъ звуковъ, человѣку стоило только не вполнѣ смыкать органы, необходимыя для ихъ производства. Такимъ образомъ звукъ

---

*) Въ доказательство этого Лепсіусъ ссылается опять-таки на тотъ во всемъ развитіи языка замѣчаемый законъ, по которому прежде всего индивидуализуются всегда звуки отдаленнѣйшихъ другъ отъ друга органовъ, а за тѣмъ уже и промежуточные. «Алфавитъ—говоритъ онъ—начинается съ первопачальнаго гласнаго *а*, придыханіе котораго образуется въ самомъ глубокомъ мѣстѣ гортани; непосредственно за нимъ слѣдуетъ *б*, образуемый самыми передними органами рѣчи, т. е. губами; за тѣмъ слѣдуетъ *і*, производимый затворомъ въ задней части нёба, слѣд. между *а* и *б*, но ближе къ *а*; наконецъ идетъ *д*, который образуется такимъ же затворомъ между *і* и *б*, но ближе къ *б*.»

бhi превратился сперва въ *би*, а за тѣмъ въ *ви* или *фи*, звукъ *thi* перешелъ въ *хи*, а *dhi* въ тотъ своеобразный междузубной звукъ, подобіе котораго мы теперь встрѣчаемъ только въ англійскихъ словахъ the, thin и т. п.*)

Какъ придыханіе гласнаго *і* дало начало *проточнымъ* согласнымъ звукамъ, такъ еще болѣе сильное придыханіе гласнаго *у* повело къ образованію смычно-взрывныхъ *шипотныхъ*. Чтобы произнести *бху*, *гху*, *дху*, нужно было плотнѣе сомкнуть дѣйствующіе при этомъ органы, а за тѣмъ и разомкнуть ихъ съ большею энергіею; вслѣдствіе же этого приходилось или раздвоить звукъ (*б'-ху*, *г'-ху*, *д'-ху*) или запоздать подачею голоса, т. е. подать его лишь въ самый моментъ размыканія. Послѣдній способъ произношенія, какъ менѣе трудный, взялъ конечно верхъ, и звуки *бху*, *гху*, *дху* стали произноситься *пу*, *ку*, *ту*.

Что же касается до такъ-наз. плавныхъ звуковъ, то они могли выдѣлиться и въ одно время съ первымъ рядомъ согласныхъ; ибо вмѣсто *б* и *д* легко могутъ образоваться *м* и *н*: для этого нужно только выдыхаемый токъ воздуха пропустить не черезъ ротъ, а черезъ носъ. Такъ-какъ это даже легче, то у малыхъ дѣтей обыкновенно звуки *м* и *н* образуются раньше звуковъ *б* и *д*. Точно такъ же и звукъ *л* могъ возникнуть въ самомъ началѣ. Но характеръ плавныхъ звуковъ, столь же близкихъ къ гласнымъ, какъ и къ согласнымъ, въ такой степени своеобразенъ, что не могъ остаться незамѣченнымъ, вслѣдствіе чего имъ и было назначено отдѣльное мѣсто, позади проточныхъ. Свистящій же звукъ *с* (самехъ), образовавшійся позже изъ шипотнаго оттѣнка междузубнаго th, естественно получилъ послѣднее мѣсто въ первоначальномъ алфавитѣ. Когда за тѣмъ, по переходѣ гласнаго *а* въ *у*, образовался новый рядъ согласныхъ, то онъ, какъ позднѣйшій, и помѣщенъ позади *с*.

---

*) Англ. звукъ th имѣетъ два оттѣнка: *гудящій* и *шипотный*; вѣроятно тѣ же оттѣнки проявлялись и въ финикійскомъ языкѣ, но по шаткости произношенія не были замѣчены.

Резюмируя данныя нами объясненія, мы прійдемъ къ слѣдующимъ положеніямъ:

1) Произношеніе гласныхъ звуковъ *a*, *i*, *y* было шаткое, неопредѣленное и сильно придыхательное. Послѣдніе два звука образовались непосредственно изъ перваго, но съ бо́льшимъ или ме́ньшимъ промежуткомъ времени, въ теченіе котораго каждый изъ нихъ далъ начало особой категоріи согласныхъ звуковъ: *a*—категоріи *смычно*-взрывныхъ гудящихъ, *i*—категоріи *проточныхъ*, *y*—категоріи *смычно-взрывныхъ шипотныхъ*. Плавные же звуки и *c* образовались паралельно первымъ двумъ категоріямъ.

2) Письменные знаки всѣхъ этихъ звуковъ, внесенные въ алфавитъ въ первые два періода его развитія, распредѣлены по группамъ соотвѣтственно упомянутымъ четыремъ категоріямъ звуковъ, а въ каждой группѣ буквы слѣдуютъ одна за другой согласно закону контраста, въ силу котораго познавались и обособлялись ихъ звуки.

3) Буквы первой, второй и четвертой категоріи звуковъ служили знаками для слѣдующихъ звуковъ:

a	ба	га	да
hi	ви (фи)	хи	thi
$г^{x}$у	пу	ку	ту,

слѣд. первоначально алфавитъ былъ не буквенный, въ тѣсномъ смыслѣ этого слова, а *слоговой* (по крайней мѣрѣ, большею частію).

Въ подтвержденіе того, что согласнымъ буквамъ былъ присущъ извѣстный гласный элементъ, Лепсіусъ приводитъ еще слѣдующіе два факта:

а) Названія согласныхъ буквъ, по его этимологическимъ изслѣдованіямъ, первоначально произносились такъ:

ба-ть,	*га*-мль,	*да*-летъ,
ви-въ,	*хи*-ть,	*thi*-t,
пу-мъ,	*ку*-фъ,	*ту*,

слѣд. начинались съ тѣхъ же слоговъ.

б) Греческая буква *копа*, образовавшаяся изъ финикійской буквы *кофъ*, или *куфъ*, и вышедшая за тѣмъ изъ употребленія, писалась всегда только съ послѣдующею *о*; а латинская буква q (та же *копа*) и по сіе время пишется только съ гласною U и сохранила соотвѣтствующее этому названіе: *ку*.

Слоговой же характеръ финикійскаго алфавита вообще явствуетъ, главнымъ образомъ, изъ того обстоятельства, что гласная буква писалась только въ началѣ словъ, въ срединѣ же и въ концѣ никогда не обозначалась. Понятно, что такой способъ письма могъ войти въ употребленіе только тамъ, гдѣ послѣ каждой согласной подразумѣвалась извѣстная гласная.

Наконецъ, слѣды слогового значенія согласныхъ буквъ встрѣчаются еще и въ письмѣ древнихъ латинянъ, которые, вмѣсто bene, Decimus, Karthago, kalendae, нерѣдко писали *bne*, *D*cimus, *K*rthago, *k*lendae. Подобная орфографія, очевидно, есть остатокъ слогового письма.

Когда упомянутыя выше различія согласныхъ звуковъ установились въ языкѣ и съ легкостью воспринимались слухомъ, то конечно сдѣлались менѣе зависимыми отъ того гласнаго элемента, съ которымъ они первоначально были связаны, и при дальнѣйшемъ развитіи языка стали сочетаться съ любымъ гласнымъ звукомъ. Такимъ образомъ согласныя буквы утратили мало-по-малу свой слоговой характеръ. Тѣмъ не менѣе финикіяне и евреи и послѣ этого продолжали писать по прежнему, т. е. опускать гласныя буквы въ срединѣ и въ концѣ словъ, и нисколько не затруднялись въ чтеніи (легкому восполненію недостававшаго способствовала и неопредѣленность гласныхъ звуковъ, нерѣдко переходившихъ одинъ въ другой). Только гораздо позже, именно въ VII вѣкѣ по Р. Х., когда евреи уже были разсѣяны по всему міру и древне-еврейскій языкъ пересталъ быть живымъ языкомъ, оказалась необходимость обозначать и срединные, и окончат. гласные. Тогда ученые евреи прибѣгли къ такъ-наз. *понктуаціи*, т. е. обозначенію

гласныхъ посредствомъ точекъ и черточекъ подъ согл. буквами. Этотъ способъ обозначенія употребляется въ древнееврейскомъ языкѣ и по настоящее время.

Третій періодъ развитія финикійскаго алфавита наступаетъ съ постепеннаго появленія остальныхъ шести звуковъ и ихъ буквъ. Изъ какихъ прежнихъ звуковъ они выдѣлились, это болѣе или менѣе извѣстно; но весьма трудно опредѣлить, въ какомъ порядкѣ выдѣленіе это совершилось. Вѣроятно, прежде всего раздвоился второй гласный звукъ на *e* и *i*, между которыми онъ долго колебался, при чемъ звуку *e* досталась прежняя буква *hé*, а для *i* былъ подобранъ новый знакъ *(їодъ)*. За тѣмъ, по всей вѣроятности, звукъ *a*, имѣвшій первоначально характеръ весьма неопредѣленнаго гласнаго звука, сталъ производиться болѣе плотнымъ приближеніемъ языка къ нёбу; при этомъ выдыхаемый токъ воздуха выходилъ обыкновенно безпрепятственно по обѣ стороны языка, но могъ и прерывать язычную преграду и этимъ путемъ образовать дрожательный звукъ *p*.—Звукъ *з* образовался или изъ *d*, или изъ гудящаго оттѣнка междузубного *th*, а *ц* изъ *т* вслѣдствіе его умягченія (такого рода умягченіе, или ассибиляція, встрѣчается и въ другихъ языкахъ; такъ напр. въ латинскомъ словѣ ratio буква *t* произносится, какъ *ц*). Звукъ *ц*, въ свою очередь, раздвоился на *т* и *с*; первый звукъ былъ уже закрѣпленъ въ буквѣ *тавъ*, а послѣдній, различавшійся отъ звука самеха, вѣроятно, нѣкоторою шепелеватостью, получилъ новый знакъ и отдѣльное названіе *(синъ)*. Наконецъ, между звуками *г* и *к (кофъ)* былъ замѣченъ еще одинъ особый оттѣнокъ (*к*^{x} или *кь)*, который былъ означенъ буквою *кафъ*.

Эти порознь выдѣлившіеся звуки, очевидно, не составляли какой-либо новой категоріи и слѣд. не могли быть сгруппированы особо, по примѣру предъидущихъ. Чтобы не прибавлять новыя буквы въ концѣ алфавита безъ всякой системы, по мѣрѣ того какъ онѣ возникали, дополнители алфавита стали размѣщать ихъ между прежними буквами и при этомъ, очевидно, старались какъ можно менѣе нарушать тотъ звуковой контрастъ, который существовалъ между смежными

буквами. На этомъ основаніи буква *заинъ* помѣщена между губною *вавъ* и задне-язычною *хетъ*, а передне-язычная *цаде*, соотвѣтственно этому, между губною *пе* и заднеязычною *кофъ*. Сообразно съ естественнымъ порядкомъ гласныхъ (*a*, *e*, *i*), гласная *іодъ* слѣдуетъ за гласною *hé* и поставлена въ началѣ третьей группы, въ которой не было гласной, а между нею и плавною *ламедъ* помѣщена заднеязычная *кафъ*. Буквы же *решъ* и *синъ* поставлены между *кофъ* и *тавъ*, различаясь отъ послѣдней если не по качеству, то тѣмъ рѣзче на слухъ.

Впрочемъ, очень можетъ быть, что при такомъ размѣщеніи новыхъ буквъ имѣлось въ виду еще и другое соображеніе. Извѣстно, что всѣ древніе народы придавали числамъ особое, кабалистическое значеніе, и потому, при распредѣленіи однородныхъ предметовъ по группамъ, старались всегда размѣщать ихъ такъ, чтобы въ каждой группѣ число предметовъ или было совершенно одинаковое, или же разнилось въ опредѣленномъ отношеніи. Такое опредѣленное отношеніе, а именно прогресивное увеличеніе числа, замѣчается и въ группировкѣ буквъ финикійскаго алфавита послѣ вставки новыхъ: за первою гласною буквою слѣдуютъ 3 согласныя, за второю—4, за третьею 5, за четвертою 6. Едва ли это только случайность.

Но, спроситъ читатель, развѣ порядокъ буквъ въ этомъ алфавитѣ не могъ измѣниться съ тѣхъ поръ, какъ въ составъ его вошли всѣ 22 буквы? — Конечно могъ; но существуетъ одинъ довольно вѣрный признакъ, по которому можно заключить, что порядокъ буквъ не измѣнялся съ весьма глубокой древности; это—*численное значеніе* буквъ.

Коль скоро какой-нибудь народъ ознакомился съ звуковымъ письмомъ, особенно же съ буквеннымъ, въ немъ очень скоро проявляется потребность изображать и числа особыми знаками. У культурныхъ народовъ древности, весьма рано постигшихъ десятичное счисленіе, такими знаками служили тѣ же буквы, которымъ численное значеніе присвоивалось двоякимъ способомъ: или каждому числу давалась въ знакъ начальная буква его названія, или натуральный рядъ чиселъ означался буквами въ томъ порядкѣ, какой установил-

ся для нихъ въ алфавитѣ. Первымъ способомъ воспользовались древніе индусы, но не могли воспользоваться финикіяне, потому-что числительныя имена *два*, *три*, *шесть*, *семь* и *восемь* начинались у нихъ всѣ съ одной и той же буквы *синъ*; поэтому они прибѣгли ко второму способу, т. е. означили основныя числа буквами въ алфавитномъ ихъ порядкѣ: первые девять буквъ (*алефъ* — thet) служили знаками для единицъ, слѣдующіе девять (*йодъ* — *цаде*) для круглыхъ десятковъ, а остальныя четыре (*кафъ*—*тавъ*) для круглыхъ сотенъ до 400.

Это нумераціонное значеніе было присвоено буквамъ если не тотчасъ, то во всякомъ случаѣ вскорѣ послѣ окончательнаго образованія алфавита, и понятно, что съ тѣхъ поръ алфавитный порядокъ буквъ не измѣнялся.

Изъ данныхъ нами объясненій читатель могъ убѣдиться, что порядокъ буквъ въ финикійскомъ алфавитѣ не случайный и не безсистемный, какъ полагаютъ нѣкоторые филологи; напротивъ, нѣтъ сомнѣнія, что въ основѣ этого порядка лежитъ принципъ *органическій*, который только затемненъ вставкою позднѣе образовавшихся буквъ.

III.

На финикійскомъ алфавитѣ основанъ порядокъ буквъ всѣхъ остальныхъ алфавитовъ, и прежде всего древне-греческаго, къ разсмотрѣнію котораго мы теперь и перейдемъ.

Но сперва скажемъ еще нѣсколько словъ о направленіи письма. Финикіяне писали отъ правой руки къ лѣвой: такъ же пишутъ всѣ семитическіе народы и по настоящее время. Въ томъ же направленіи начали писать и древніе греки по введеніи у себя финикійскихъ буквъ. Но впослѣдствіи времени это показалось имъ не совсѣмъ удобнымъ, и потому они стали писать попеременно одну строку справа влѣво, другую слѣва вправо, т. е. кончивъ одну строку, пишущій поворачивалъ назадъ, какъ пахарь поворачиваетъ соху, и продолжалъ писать слѣдующую строку въ противоположномъ направленіи (такимъ способомъ, называвшимся βουστροφηδὸν — *письмо бороздами*, написаны, между прочимъ, законы Соло-

на). Убѣдившись при этомъ, что удобнѣе всего строки располагаются, когда ведутся отъ лѣвой руки къ правой, греки окончательно стали держаться этого направленія. Во времена Геродота, слѣд. около 450 г. до Р. Х., письмо отъ лѣвой руки къ правой было уже въ общемъ употребленіи. Замѣчательно однако, что вмѣстѣ съ измѣненіемъ направленія письма измѣнился и самый почеркъ его: буквы обернулись, такъ сказать, лицомъ въ противоположную сторону, т. е. буквенныя черты, которыя прежде были направлены влѣво, теперь стали направляться вправо. въ чемъ легко убѣдиться, сравнивъ приведенныя въ нашей таблицѣ древнѣйшія формы греческихъ буквъ (подъ ц. I) съ менѣе древними ихъ формами (подъ ц. II).

По мнѣнію извѣстнаго натуралиста *Карла Фогта* перемѣна эта произошла вслѣдствіе того, что у грековъ положеніе тѣла при письмѣ было совершенно иное, чѣмъ у семитовъ. Тогда-какъ пишущій семитъ сидѣлъ на коврѣ, держа въ правой рукѣ тростниковое перо, а лѣвою передвигалъ писчую доску подъ чертящимъ перомъ: древній грекъ писалъ, сидя за столомъ и водя грифелемъ по вощеной дощечкѣ, лежавшей передъ нимъ неподвижно. Такое различное положеніе тѣла, руки и писчаго матерьяла, конечно, могло измѣнить направленіе строкъ; но весьма сомнительно, чтобы оно могло измѣнить и направленіе самыхъ буквъ, если только предположить, что и семитъ, и грекъ писали правою рукою. Совсѣмъ иначе и гораздо удовлетворительнѣе эта перемѣна объясняется д-ромъ *Эрлемейеромъ*, директоромъ лечебницы душевно- и нервно-больныхъ близъ Кобленца *). Производя различные опыты надъ больными, пораженными параличомъ правой стороны, онъ, между прочимъ, заставлялъ ихъ писать нѣсколько словъ, напр. имя свое и фамилію, лѣвою рукою, и при этомъ замѣчалъ, что почти всѣ писали отъ правой руки къ лѣвой такъ-наз. *зеркальнымъ*, т. е. обратнымъ почеркомъ. Повторенный за тѣмъ и надъ здоро-

*) См. Die Schrift. Grundzüge ihrer Physiologie und Pathologie. Von Dr. Albrecht Erlenmeyer. Stuttgart. 1879.

выми людьми, опытъ этотъ, большею частію, приводилъ къ тому же результату. Дѣйствительно, упражняясь въ письмѣ обѣими руками, каждый легко можетъ самъ убѣдиться въ томъ, что правою рукою удобнѣе писать слѣва вправо, а лѣвою — справа влѣво, и при этомъ буквенныя черты наклоняются всегда въ ту сторону, куда ведется строка. Явленіе это, обусловливаемое, очевидно, устройствомъ нашего организма, навело д-ра Эрленмейера на предположеніе, что древніе семиты имѣли привычку писать лѣвою рукою и, слѣдовательно, по переходѣ письма къ грекамъ, начавшимъ писать правою рукою, и строки и буквы должны были принять противоположное направленіе. Недоставало только историческаго даннаго, которое бы подтвердило вѣрность этого предположенія; но и оно нашлось. Раввинъ *Фромъ* изъ Франкфурта-на-Майнѣ сообщилъ д-ру Эрленмейеру, что «въ талмудѣ (трактатъ Менахотъ, стран. 37 b) постановлено правиломъ, чтобы еврейскій текстъ на молитвенныхъ повязкахъ (тефилимъ) и дверныхъ косякахъ (мезусотъ) писался *только правою рукою*; по мнѣнію же комментаторовъ, за неимѣніемъ другихъ молитвенныхъ повязокъ, дозволяется употреблять и *написанныя лѣвою рукою* (Schulchan Aruch Chajim, Cap. 32, § 5)». — Ясно, что подобное правило не имѣло бы смысла, да и не могло бы вовсе быть постановлено, если бы евреи вообще не имѣли привычки писать лѣвою рукою. Не смотря однако на такой вѣскій доводъ, Фогтъ никакъ не соглашается съ мнѣніемъ Эрленмейера; напротивъ, онъ утверждаетъ, что семиты не могли писать лѣвою рукою уже потому, что у всѣхъ восточныхъ народовъ рука эта служитъ для омовеній и вслѣдствіе этого считается нечистою: турокъ и арабъ не дотронутся ею даже до бороды, а приняться лѣвою рукою за такое священное дѣло, какъ письмо, они никогда не рѣшатся. Замѣчаніе это вполнѣ справедливо, но только относительно магометанъ и современныхъ намъ евреевъ; что же касается до древнихъ семитовъ и, въ особенности финикіянъ, то имъ, какъ язычникамъ, подобный взглядъ на лѣвую руку могъ быть совершенно чуждъ; чуждъ онъ былъ, по всей вѣроятности, и древнимъ евреямъ, и только

фанатизмъ талмудистовъ могъ впослѣдствіи вызвать постановленіе вышеприведеннаго правила

Изъ нашей таблицы видно, что финикійскій алфавитъ почти цѣликомъ перешелъ къ грекамъ; но такъ-какъ его пришлось приспособить къ звуковымъ условіямъ языка, существенно различнаго отъ финикійскаго, то нѣкоторыя буквы получили другое значеніе, частію немедленно, частію же позже, въ продолженіе дальнѣйшаго развитія греческаго языка, и число ихъ вообще нѣсколько увеличилось. При самомъ введеніи алфавита (во всякомъ случаѣ за 1000 лѣтъ до Р. Х.) греческій языкъ обладалъ уже весьма развитою вокализаціею: въ немъ различались слѣдующіе, вполнѣ опредѣленные и чистые гласные звуки: *a*, *э* (короткій и долгій), *i*, *o* (короткій и долгій), *y* и Ü (звукъ, средній между *y* и *i*). Знаками для всѣхъ этихъ звуковъ, кромѣ послѣдняго, на первый разъ должны были служить имѣвшіяся въ наличности 4 придыхательныя буквы: *алефъ* для *a*, *hé* для *э* (какъ короткаго, такъ и долгаго), *іодъ* для *i*, *гоинъ* для *o* (короткаго и долгаго), а также для *y*. Для звука же Ü былъ придуманъ новый знакъ, помѣщенный позади буквы *тавъ* и встрѣчавшійся въ двоякой формѣ: V и Y. За тѣмъ, однако, нашли нужнымъ различать и на письмѣ долгій звукъ *э* отъ короткаго, и для означенія его взята согласная буква *хетъ* *).

Свистящими согласными звуками греческій языкъ былъ гораздо бѣднѣе финикійскаго, но за то въ немъ существовало нѣсколько сложныхъ звуковъ, а именно *дз*, *кс*, *пс*, *ʰх* и *пʰ*, которые греческому слуху казались нераздѣльными; поэтому свистящимъ буквамъ *заинъ* и *самехъ* дано было значеніе звуковъ *дз* и *кс*, а для остальныхъ звуковъ составлено три новыхъ знака: Ψ, Χ и Φ. Первыя двѣ буквы остались на своихъ прежнихъ мѣстахъ, ради численнаго ихъ значенія, присвоеннаго имъ финикіянами и оставленнаго

---

*) Первоначально буква эта употреблялась въ значеніи явнаго *придыханія* (h), за тѣмъ въ значеніи слога he, который постепенно и перешелъ въ долгій *э*. Придыханія же (явное—spiritus asper. и скрытое—spiritus lenis) греки стали выражать особыми надстрочными знаками.

за ними и въ Греціи; а три послѣднія буквы прибавлены позади Υ, и именно въ такой послѣдовательности: Φ, Χ, Ψ. Наконецъ образовалась и особая буква для долгаго *о*, занявшая послѣднее мѣсто въ алфавитѣ. Звукъ же *у* изображался сочетаніемъ ΟΥ, которое не вошло въ составъ алфавита.

Буквы *кафъ* и *кофъ* первопачально употреблялись для означенія одного и того же задне-язычнаго звука (*к'*) съ тою лишь разницею, что буква *кофъ* писалась только передъ *о*. Но впослѣдствіи времени *кофъ* вышла совершенно изъ употребленія; буква же *вавъ*, звучавшая въ греческихъ ушахъ, какъ *б*, вовсе въ употребленіе не входила; тѣмъ не менѣе и *кофъ* и *вавъ* остались въ алфавитѣ ради ихъ численнаго значенія. Только буква *цаде*, не нашедшая себѣ соотвѣтствующаго звука въ греческомъ языкѣ, была совершенно исключена, и числепное ея значеніе (90) перешло на букву *кофъ*, которая у финикіянъ означала 100.

Такимъ образомъ въ составъ греческаго алфавита окончательно вошли 26 буквъ, изъ которыхъ 24 имѣли и звуковое и численное, а 2—только численное значепіе.

За бо́льшимъ числомъ буквъ сохранились и ихъ финикійскія названія, которыя были только перепачены на греческій ладъ; такъ изъ *алефъ*, *бетъ*, *гимль*, *далетъ*, thet, *йодъ*, *кафъ*, *ламедъ*, *мемъ*, *нунъ*, *пе*, *кофъ*, *решъ*, *синъ*, *тавъ* образовались названія: *альфа*, *бета*, *гамма*, *дельта*, theta, *йота*, *капта*, *ламбда*, *МЮ*, *NÜ*, *пи*, *коппа*, *ро*, *сима*, *тау*.*) Остальныя же 11 буквъ получили слѣдующія напменованія:

E *э-псило́нъ*, т. е. *э* голая (безъ придыханія и короткая);
F *дигамма*, т. е. *двойная гамма* (финик. *вавъ*, означаетъ ч. 6);
Z *дзета* (финик. *заинъ*).
H [э долгая] — *эта*,

---

*) Всѣ эти названія въ греч. языкѣ ничего не означаютъ. Употребляемые нами музыкальный и географическій термины *гамма* и *дельта* обязаны своимъ происхожденіемъ, первый—нотѣ того же названія, а послѣдній—формѣ буквы Δ.

Ξ *кси* (финик. *самехъ*),
Ο *о-микро́нъ*, т. е. *о* маленькая, или короткая,
Υ *ї-псилонъ*, т. е. *Ŭ* короткая,
Φ *п^хи*,
Χ *^кхи*,
Ψ *пси*,
Ω *о-ме́га*, т. е. *о* большая или долгая.

Сравнивая древнѣйшія формы греческихъ буквъ (въ 1-ой табл. подъ ц. I) съ менѣе древними (подъ ц. II) легко замѣтить, что послѣднія имѣютъ уже болѣе правильный и опредѣленный характеръ, нежели первыя: онѣ отчасти и проще, и красивѣе. Всѣмъ этимъ онѣ, конечно, обязаны какъ измѣнившемуся направленію строкъ и буквъ, такъ и все большему распространенію и употребленію письма. Симетричность же нѣкоторыхъ буквъ, напр. Τ, Υ, Φ, Χ, Ψ, невольно наводитъ на мысль, что формы эти измышлены еще въ то время, когда употреблялось письмо бороздами (βουστροφηδόν), и съ тою цѣлью, чтобы ихъ можно было писать безразлично и слѣва, и справа.

Отъ грековъ искуство письма перешло къ латинскимъ народамъ. Что эти послѣдніе заимствовали свой алфавитъ не у финикіянъ непосредственно, а у грековъ, показываютъ уже самыя формы буквъ, т. е. несомнѣнное сходство ихъ съ греческими. Но судя по значенію, которое дано буквамъ F и H, надо полагать, что латинскій алфавитъ образовался еще въ ту раннюю пору, когда звуковое значеніе нѣкоторыхъ греческихъ буквъ еще не вполнѣ установилось, или же когда память о первоначальномъ ихъ значеніи еще не утратилась; ибо для звука *'φ*, вовсе не существовавшаго въ древне-греческомъ языкѣ, латиняне избрали знакомъ не греческую буквы Φ (п^хе), а болѣе подходящую губную *вавъ*, которая у грековъ имѣла только численное значеніе и называлась дигаммою; буквѣ же H (финик. *хетъ*), получившей въ греч. алфавитѣ значеніе долгаго звука *э*, они возвратили ея гортанный характеръ, сдѣлавъ ее знакомъ явнаго придыханія (h).

Вообще же въ рукахъ латинянъ греческій алфавитъ подвергся слѣдующимъ измѣненіямъ. Гласныхъ буквъ было принято пять: A, E, I, O, V. Послѣдняя, означавшая звукъ *у*, служила, кромѣ того, и знакомъ согласнаго звука *в'*, именно когда находилась передъ другою гласною. Такъ-какъ этими буквами изображались и краткіе и долгіе звуки, то буквы *эпси* и *омега* (долгія *э* и *о*) оказались лишними; послѣдняя, поэтому, была исключена изъ алфавита, а первая, какъ сказано выше, превратилась въ знакъ явнаго придыханія (spiritus asper).

Буква C, происшедшая отъ закругленія греческой Г, еще во времена законодательства децимвировъ (450 л. до Р. Х.) произносилась весьма неопредѣленно: не то *г'*, не то *к'*; по мало-по-малу послѣднее произношеніе взяло вверхъ, и для смычно-взрывного звука *г'* была составлена, посредствомъ видоизмѣненія C, новая буква—G, занявшая мѣсто греческой *дзеты*, которая оказалась ненужною (по крайней мѣрѣ въ то время). Такимъ образомъ въ теченіе нѣкотораго времени латиняне употребляли для выраженія одного и того же звука *к'* три буквы: C, K и Q, различавшіяся только въ орфографическомъ отношеніи: Q писалась всегда передъ V и вмѣстѣ съ нею произносилась $к^{в}$; K писалась преимущественно передъ A, а C передъ E, I, O и согласными. Но постепенно K стала замѣняться буквою C и наконецъ вышла совершенно изъ употребленія; только въ средніе вѣка, когда C передъ E, I умягчилась, т. е. стала произноситься какъ *ц*, буква K опять вступила въ свои прежнія права.

Древняя форма греческой *пи* (Γ) у латинянъ закруглилась и вслѣдствіе этого, по виду своему, совпала съ буквою *ро*; поэтому пришлось для звука *'р* воспользоваться варьянтомъ этой буквы,—R (см. таблицу).

Буквы Θ, Z, Ξ, Φ, X, Ψ были исключены изъ алфавита, потому-что означаемые ими звуки или не встрѣчались въ латинскихъ словахъ, или могли быть выражены посредствомъ сочетанія двухъ буквъ. Точно такъ же въ латинскомъ языкѣ не было и гласнаго звука *Ü*. Но въ послѣднія времена Римской республики, когда знаніе греческаго языка и греческой

литературы стало считаться необходимою принадлежностью каждаго образованнаго римлянина и въ латинскій языкъ вошло множество греческихъ словъ, которыя каждый старался произносить по-гречески,—въ алфавитъ были внесены буквы X, Y, Z для болѣе точнаго написанія такихъ греческихъ словъ, въ составъ которыхъ входили эти буквы. Впрочемъ, слѣдуетъ замѣтить, что буква X у римлянъ означала не звукъ $^{k}x'$, а звукъ *кс*, слѣд. замѣнила греч. букву Ξ, которая показалась имъ неудобною въ графическомъ отношеніи; буква Y означала звукъ *Ü*, а Z звукъ *дз*. Буквы же Θ, Φ и Ψ не вошли въ употребленіе, а замѣнялись сочетаніями th, ph и ps.

Такимъ образомъ латинскій алфавитъ окончательно составился изъ 23 буквъ, между которыми послѣднія три (X, Y, Z) считались иноязычными; Y и Z сохранили даже свои греческія названія.—Значительно позднѣе къ этимъ буквамъ прибавлена была еще одна—U, для означенія звука *у*; буква эта была помѣщена между T и V, которая съ тѣхъ поръ употреблялась преимущественно въ значеніи звука *в*'. *)

Но замѣчательнѣе всего въ латинскомъ алфавитѣ—упрощеніе буквенныхъ названій. Тогда-какъ греки ограничились, большею частью, передѣлкою финикійскихъ названій на греческій ладъ, у латинянъ проявляется стремленіе обратить въ буквенное названіе, по возможности, самый звукъ каждой буквы. Гласныя буквы, поэтому, названы такъ, какъ онѣ отдѣльно произносятся; а названія согласныхъ составлены помощью гласнаго призвука *е*, именно:

буквы	F	L	M	N	R	S
названы:	*эфъ*,	*эль*,	*эмъ*,	*энъ*,	*эръ*,	*эсъ*,
а буквы	B	P	G	C	D	T
названы:	*бе*,	*пе*,	*ге*,	*ке*,	*де*,	*те*.

Такое простое и своеобразное наименованіе буквъ, безспорно, свидѣтельствуетъ какъ о практичномъ смыслѣ соста-

---

*) На практикѣ, впрочемъ, обѣ эти буквы (U и V) смѣшивались очень долго, т. е. и та и другая употреблялись въ значеніи какъ *у*, такъ и *в*. Точно такъ же I и варьянтъ ея J употреблялись, почти до конца 17-го столѣтія, то въ значеніи *і*, то въ значеніи согласной (йоть) безразлично.

вителей алфавита, такъ и о правильномъ пониманіи ими самаго характера согласныхъ; ибо тѣмъ, что въ названіяхъ проточныхъ и плавныхъ буквъ призвукъ *е* поставленъ впереди, а въ названіяхъ смычно-взрывныхъ—позади, явно указывается на главное количественное различіе, существующее между согласными звуками. Только буквы H, K и Q названы нѣсколько иначе, а именно *ha*, *ка* и *ку*; но и это исключеніе допущено не безъ основанія. Буквы K и Q первоначально имѣли *слоговое* значеніе (см. выше, стран. 415), и потому сохранили за собой и названіе тѣхъ слоговъ, которые ими означались; названіе же буквы H со всякимъ другимъ призвукомъ выражало бы *явное* придыханіе гораздо менѣе точно т. е. сильнѣе, чѣмъ съ призвукомъ *а*. Наконецъ, что и буква V, въ качествѣ согласной, была названа не *эвъ*, а *ве*, свидѣтельствуетъ о пониманіи дѣла; ибо въ первомъ случаѣ названіе это трудно было бы различить отъ названія *эфъ*. Что же касается до буквъ X, Y, Z, то двѣ послѣднія, какъ сказано выше, сохранили свои греческія названія, а буква X (замѣнившая ξ), вмѣсто *кси*, названа *иксъ*. Эта перестановка призвука также весьма характерна; ибо она показываетъ, какъ различно латиняне и греки воспринимали одинъ и тотъ же звукъ: тогда, какъ послѣднимъ *кс* казался нераздѣльнымъ и смычно-взрывнымъ, первые считали его звукомъ сложнымъ, состоящимъ изъ смычно-взрывнаго *к'* и проточнаго *'сс*.

При такомъ филологическомъ чутьѣ, выказанномъ составителями латинскаго алфавита относительно буквенныхъ названій, нельзя не удивляться тому, что они не позаботились о болѣе систематическомъ расположеніи буквъ и остались при старомъ алфавитномъ порядкѣ, унаслѣдованномъ отъ грековъ; это тѣмъ болѣе удивительно, что числовые знаки ихъ образовались совершенно независимо отъ алфавита и прежняго расположенія въ немъ буквъ.

IV.

Переходя къ разсмотрѣнію церковно-славянской азбуки, составленной по образцу греческой во второй половинѣ IX вѣка по Р. Х., мы считаемъ необходимымъ, прежде всего,

сказать еще нѣсколько словъ о тѣхъ перемѣнахъ, которымъ греческое письмо подвергалось въ теченіе предъидущихъ вѣковъ.

Какъ древніе греки, такъ и римляне первоначально писали на кожѣ и вощоныхъ дощечкахъ; за тѣмъ они стали писать на папирусѣ и наконецъ на пергаментѣ. Для письма на дощечкахъ они употребляли металлическій грифель, на папирусѣ же и пергаментѣ писали тростниковымъ перомъ, а иногда и кистью. Понятно, что перемѣна писчаго матерьяла должна была повліять на характеръ письма, т. е. видоизмѣнить его. Какъ грифелемъ писалось иначе, чѣмъ перомъ, такъ и на болѣе нѣжномъ и шероховатомъ папирусѣ буквы получали нѣсколько иную форму, чѣмъ на твердомъ и совершенно гладкомъ пергаментѣ; на послѣднемъ письмо могло производиться съ большею легкостью и скоростью, а вслѣдствіе этого почеркъ становился свободнѣе, и буквы зачастую сливались и болѣе или менѣе искажались. Наконецъ писцы, т. е. лица, спецьяльно занимавшіяся перепискою книгъ, вносили въ письмо не мало и индивидуальныхъ и произвольныхъ чертъ. Такимъ путемъ мало-по-малу образовались различные почерки, изъ которыхъ наболѣе характеристичные нашли себѣ подражателей и вошли въ общее употребленіе. Такихъ почерковъ древняго письма палеографы различаютъ обыкновенно 4 рода:

1) *Заглавное письмо* (litterae capitales), или *квадратное*, встрѣчающееся во всей чистотѣ еще только въ древнѣйшихъ надписяхъ на камнѣ. Письмо это, основаніемъ котораго служитъ квадратъ, характеризуется преимущественно тѣмъ, что всѣ буквы одинаковой величины и состоятъ, большею частью, изъ прямыхъ линій (отвѣсныхъ, горизонтальныхъ и косыхъ; см. первый столбецъ во 2-ой таблицѣ).

2) *Уставное письмо* (litterae unciales), образовавшееся изъ предъидущаго и состоящее изъ буквъ болѣе округленной формы и неравной высоты, т. е. нѣкоторыя буквы выходятъ вверхъ или внизъ за строку (см. второй столбецъ во 2-ой таблицѣ).

3) *Курсивное письмо* (litterae cursivae), развившееся изъ предъидущаго и различающееся отъ него преимущественно тѣмъ, что буквы связнаго текста поставлены не раздѣльно одна подлѣ другой, а соединены или сплетены между собою и вслѣдствіе этого значительно видоизмѣнены. У насъ это письмо обыкновенно называется *вязанною скорописью*.

4) *Строчное письмо* (litterae minusculae). Тогда-какъ предъидущіе почерки развились еще задолго до нашего лѣтосчисленія, строчное письмо входитъ въ употребленіе лишь съ IX вѣка по Р. Х. Переходомъ къ нему послужило такъ-наз. *полууставное письмо* (litterae semiunciales)—случайная смѣсь различныхъ почерковъ, которая въ рукахъ писцовъ-каллиграфовъ подвергается систематической разработкѣ и преобразовывается въ однородный почеркъ, заключающій въ себѣ буквы двоякаго вида: *большія*, или *начальныя* (majusculae) и *малыя*, или *строчныя* (minusculae). Первыя заимствованы изъ прежняго заглавнаго письма и употребляются только въ заголовкахъ и въ началѣ рѣчи; послѣднія же, входящія въ составъ текста, образовались преимущественно изъ курсивныхъ буквъ, но уже не сплетаются, подобно имъ, между собою. Но строчнымъ буквамъ, придающимъ всему письму своеобразный характеръ, и самый почеркъ названъ строчнымъ.

Сформировавшись, строчное письмо очень скоро входитъ въ общее употребленіе и вытѣсняетъ собою всѣ остальные почерки. Только книги религіознаго содержанія долго еще пишутся исключительно уставомъ. Поэтому и первоучители славянъ св. Кириллъ и Меѳодій, задумавъ составить славянскую азбуку, приняли за образецъ не строчное письмо грековъ, а *уставное*, которое въ ихъ глазахъ болѣе соотвѣтствовало предположенной ими цѣли, т. е. изложенію Богослужебныхъ книгъ и Св. Писанія на славянскомъ языкѣ.

О происхожденіи и составѣ церк.-славянской азбуки мы имѣемъ свидѣтельство древняго писателя, именно болгарскаго монаха *Храбра*, жившаго—какъ полагаютъ ученые слависты—въ началѣ X вѣка и написавшаго «**Сказаніе, како состави св. Кириллъ словеномъ писмена**». По этому сказанію,

извѣстному намъ, впрочемъ, только изъ позднѣйшихъ списковъ (XIV в.), у славянъ до св. Кирилла не было книгъ, но уже были зачатки письменности: будучи язычниками, они писали и гадали *чертами* и *рѣзами*, а принявъ христіанство—стали писать латинскими и греческими буквами. Этихъ буквъ, однако, было недостаточно для передачи всѣхъ звуковъ славянской рѣчи, вслѣдствіе чего послѣднія—по выраженію Храбра—оставалась много лѣтъ безъ устроенія. Потомъ же Богъ, не оставляющій рода человѣческаго безъ разума, послалъ славянамъ св. Константина философа, въ монашествѣ названнаго Кирилломъ, мужа праведнаго и мудраго, который сотворилъ имъ письмена—частью по образцу греческихъ, частью же по славянской рѣчи.

Но ни отъ IX вѣка, въ которомъ славяне пріобрѣли новыя письмена, ни отъ X-го не уцѣлѣло ни одной рукописи. Древнѣйшіе, дошедшіе до насъ, памятники церк.-славянской письменности относятся къ XI столѣтію, и между ними первое мѣсто по хронологической опредѣленности занимаетъ *Остромирово евангеліе*, писанное въ 1056 и 57 гг. дьякономъ Григоріемъ для Новгородскаго посадника Остромира. По этимъ памятникамъ мы можемъ составить себѣ довольно вѣрное представленіе о первоначальномъ видѣ кирилловской азбуки, такъ-какъ почеркъ, которымъ они написаны, имѣетъ чрезвычайное сходство съ греческимъ уставомъ IX вѣка, чего бы не могло быть, еслибы буквы не сохранили, болѣе или менѣе, своего первоначальнаго начертанія. Во второй таблицѣ нашей воспроизведены какъ греческія уставныя буквы IX в. (столбецъ 2-й), такъ и буквы Остромирова евангелія (столбецъ 4-й), послѣднія по «Палеографическимъ снимкамъ», изданнымъ епископомъ Можайскимъ Саввою, а первыя—отчасти по тѣмъ же «Снимкамъ», отчасти же по «Греческой палеографіи» *Вattенбаха* (см. выше указаніе литературы, которою мы пользовались при составленіи этой статьи).

Сравнивая между собой буквы въ указанныхъ двухъ столбцахъ, убѣждаешься, что изъ греческой азбуки въ славянскую цѣликомъ перешли слѣдующія 24 буквы: А, Б, Г,

Д, Є, З, И, Ѳ, І, К, Л, М, Н, Ѯ, О, П, Р, С, Т, Ѵ, Ф, Х, Ѱ, Ѻ, сохранивъ притомъ то же звуковое значеніе, какое онѣ имѣли въ греческомъ языкѣ того времени. *)

Сюда же слѣдуетъ причислить и знаки ϙ и ꙋ (ꙋ). Знакъ ϙ есть греческая *коппа*, которая, какъ мы объяснили выше (стран. 422) со временемъ утратила свое звуковое значеніе, и потому была исключена изъ алфавита; но она осталась въ употребленіи какъ цифра 90. Въ этомъ значеніи она встрѣчается и въ Остром. еванг. и другихъ древнихъ рукописяхъ славянскихъ; съ XIV же вѣка знакъ этотъ исчезаетъ, и численное значеніе его переносится на букву ч. Точно такъ же читателю уже извѣстно, что звукъ *у* греки изображали посредствомъ сочетанія буквъ ο и υ (въ уставномъ письмѣ ꙋ или сокращенно ꙋ). Въ той же двоякой формѣ и съ тѣмъ же звуковымъ значеніемъ сочетаніе это перешло въ славянскую азбуку; гласная же ѵ, отдѣльно взятая, первоначально произносилась совершенно такъ же, какъ въ греческомъ, т. е. послѣ согласной, какъ *і*, а между гласными, какъ *в*.

Что же касается до остальныхъ буквъ, которыя составлены по славянской рѣчи, т. е. для звуковъ, свойственныхъ славянскому языку и въ греческомъ вовсе не существующихъ, то способъ ихъ образованія различный, и онѣ въ этомъ отношеніи могутъ быть раздѣлены на 4 группы: 1) к, ж, ѕ, ѫ, ѧ, 2) ц, ч, ш, 3) ь, ъ, 4) щ, ѣ, ы, ꙗ, ѥ, ѥ, ю, ѭ, ѩ и ѿ.

---

*) Замѣтимъ кстати, что съ теченіемъ вѣковъ не только письмо, но и самый языкъ грековъ значительно измѣнился, какъ въ грамматическомъ отношеніи, такъ и въ фонетическомъ. Буква В напр., означавшая въ древности звукъ средній между *б* и *в*, въ новогреческомъ языкѣ стала произноситься *в'*, звуки буквъ Z (дз), Ф (*п*^{х}), Х (*^{к}х*) превратились въ *з'*, *'ф*, *'х*, а гласныя Н и Ѵ (долгая Э и Ü) и нѣкоторыя двугласныя отождествились съ йотой, т. е. съ *і*. Вслѣдствіе этого, конечно, измѣнились и нѣкоторыя буквенныя названія; такъ напр. *бета*, *дзета*, *ита*, theta замѣнились названіями *вита*, *зита*, *ита*, thita (вита).

1. По мнѣнію протоіерея *Павскаго* буквы ѯ, ж, и ѕ заимствованы изъ латинскаго алфавита. ѯ составлена изъ строчной b, къ которой вверху прибавлена прямая горизонтальная черта; ж, передѣлана изъ лат. буквы *x* (пксъ), которою венецьянцы и сосѣдніе съ ними далматскіе славяне означали звукъ *жс* еще въ VIII вѣкѣ. Для различенія же ея отъ схожей съ нею буквы *хѣръ*, св. Кириллъ перепоясалъ ее поперечною чертою: Ж (такъ будто бы *жс* писалась первоначально). Наконецъ ѕ (зѣло) есть то же, что лат. S.

Но къ чему было прибѣгать къ латинскому алфавиту, когда приведенныя буквенныя формы существовали уже готовыми, въ качествѣ варьянтовъ, въ томъ же греческомъ алфавитѣ? *)

Въ автографическомъ приложеніи къ упомянутому выше руководству Ваттенбаха, наглядно показывающемъ существенѣйшія измѣненія греческихъ буквъ, приводятся слѣдующія начертанія виты, заимствованные изъ рукописей II—IX вв.

VIII в.

Ваттенбахъ замѣчаетъ, что послѣдняя форма дала начало славянской *буки;* и это гораздо вѣроятнѣе и натуральнѣе, чѣмъ образованіе ея изъ лат. b. За тѣмъ, очень можетъ быть и даже вѣроятно, что св. Кириллъ зналъ объ употребленіи далматскими славянами лат. буквы *x* въ зна-

---

*) Павскій полагаетъ, что заимствованіемъ буквъ изъ 3 алфавитовъ: греческаго, латинскаго и еврейскаго, св. Кириллъ желалъ угодить римскому духовенству, которое, ввявъ въ основаніе то, что надпись на крестѣ Спасителя сдѣлана по-еврейски, по-гречески и по-римски, составили и держали въ головѣ своей мнѣніе, будто бы и богослужебныя книги можно писать только еврейскими, греческими и римскими письменами (стран. 11 Наблюденій надъ составомъ русскаго яз.. Но аргументъ этотъ очевидно, совершенно несостоятеленъ: ибо римское духовенство преслѣдовало не новыя письмена, которыми могли быть написаны богослужебныя книги, а изложеніе этихъ книгъ на знакомомъ народу языкѣ, опасаясь въ особенности распространенія Ст. Писанія въ народной массѣ.

ченіи *же*; но это нисколько не мѣшало ему воспользоваться для того же звука знакомъ ✳, который встрѣчается въ надписяхъ, изображенныхъ квадратнымъ письмомъ, какъ варьянтъ буквы *пси* (см. Faulmann Geschichte der Schrift, Wien 1880, стран. 512 *). Точно такъ же и буква S могла образоваться изъ греч. *стигмы* (сліянія σ и τ), которая въ курсивѣ IX в. имѣла форму и означала число 6, какъ и слав. S. По мнѣнію *Востокова*, зѣло употреблялась только въ этомъ значеніи; но другіе слависты полагаютъ, что знакъ этотъ служилъ и буквою для сложнаго звука *дз*, который съ теченіемъ времени церк-слав. языкомъ утраченъ. Этимъ предположеніемъ, если оно вѣрно, можно бы объяснить и другое начертаніе буквы S (оборотное): ƨ; если S первоначально означало *ст*, *зд*, то обратное начертаніе должно было означать *тс*, *дз*. Въ Остром. еванг. обѣ формы встрѣчаются только въ численномъ значеніи. Въ XV в. ƨ исчезаетъ совершенно, а S еще гораздо раньше отождествляется по звуку съ З, но употребляется лишь въ весьма немногихъ словахъ.

Буквы Ж и ѧ (большой и малый *юсы*) означали носовые звуки, также давно утраченные церк.-слав. языкомъ. Ж, произносившаяся подобно франц. *on*, составлена, по видимому, изъ ѡ, надъ которой поставлена греч. курсивная ν (ѡ̃); а буква ѧ, произносившаяся подобно франц. *in*, *ain*, могла быть составлена изъ А, въ которую вписана та же курсивная ν. Буквою ѧ первоначально означалось и число 900, вѣроятно на томъ основаніи, что она по формѣ своей ближе всего подходитъ къ греч. знаку *сампи* (см. въ табл.), имѣвшему то же численное значеніе; съ XV же вѣка значеніе это

---

*) Сочиненіе это, собственно, не имѣетъ научнаго значенія, но содержитъ великолѣпные образцы буквъ, употреблявшихся у различныхъ народовъ съ древнѣйшихъ временъ.

перенесено на букву ц, быть-можетъ для паралели буквѣ ч, получившей значеніе числа 90 (см. Начертаніе ц.-слав. грамматики А. Будиловича, стран. 58).

2. Буквы ц, ч и ш, по предположенію того же Павскаго, заимствованы изъ еврейскаго алфавита. Въ квадратномъ письмѣ евреевъ буква *цаде* имѣетъ двѣ различныя формы: начальную ץ и окончательную ץ; первая передѣлана въ ч, вторая въ ц. Первообразомъ же буквы ш послужила еврейская *шинъ* ש, на что указываетъ и самое названіе ша, т. е. *шен*. Однако предположеніе это, какъ оно ни кажется правдоподобнымъ, опровергается изслѣдованіями новѣйшихъ славистовъ. По мнѣнію одного изъ нихъ, именно академика *Ягича*, буквы ц, ч, ш, такъ же чисто греческаго происхожденія: буква ш заимствована цѣликомъ изъ другой славянской азбуки, такъ-наз. *глаголической*, образовавшейся гораздо раньше и на основаніи греческихъ буквъ курсивнаго письма; а буквы ц и ч передѣланы изъ буквъ ⱎ и ⱍ, имѣющихъ въ глаголицѣ то же звуковое значеніе (см. *Ягичъ*: Четыре критико-палеогр. статьи, стран. 160 и слѣд., а также прилож. къ этимъ статьямъ литограф. таблицы). *)

3. Знаки ъ и ь въ древне-слав. языкѣ имѣли двоякое значеніе: въ концѣ слова они означали, какъ и въ настоящее время въ русскомъ языкѣ, *мягкость* и *твердость* предъидущей согласной буквы, а въ серединѣ слова или слога — глухой и неопредѣленный гласный звукъ; причемъ буква ъ, по выговору своему, приближалась къ *е*, а ь къ *о*. Столь оригинальнымъ звуковымъ элементамъ, не существующимъ въ другихъ языкахъ, св. Кириллъ счелъ нужнымъ дать и оригинальные, имъ самимъ придуманные знаки. Павскій, приравнивающій ъ и ь къ греч. придыханіямъ, полагаетъ, что знаки эти обязаны своимъ происхожденіемъ курсивной формѣ лат. придыхательной буквы *h*; но это столь же вѣроятно,

*) По соображеніямъ этого ученаго и буква ж передѣлана изъ глаголическаго знака ⰶ, который, въ свою очередь, образовался изъ двухъ связанныхъ ⰾⰻ (ϑ) греческаго курсива.

какъ если бы кто-нибудь, основываясь на названіяхъ *ерь* и *еръ*, предположилъ, что ь есть не что иное какъ опрокинутая ρ.

4. Остальныя буквы, какъ то: щ, ѣ, ꙑ, ꙗ, ѥ, ѥ, ю, ѭ, ѩ и ѿ, суть только диграфы, т. е. двубуквенныя сліянія, составленныя изъ буквъ того же алфавита.

щ есть не что иное какъ ш съ подписанной подъ нею т; это явствуетъ не только изъ самаго начертанія, но и изъ того, что въ древности, вмѣсто щ, нерѣдко писали шт. Но буква эта, какъ замѣчаетъ *Востоковъ*, произносилась не всѣми славянами одинаково: одни произносили ее *шт*, другіе же *шч*, доказательствомъ чему служитъ начертаніе ш̃, встрѣчающееся также въ древнихъ рукописяхъ.

Буква ѣ, которая нынѣ, по своему произношенію, ничѣмъ не различается отъ *е*, въ древности выражала своеобразный, т. е. отличный отъ всѣхъ другихъ гласныхъ звукъ, но какой именно, до сихъ поръ не узнано: одни слависты полагаютъ, что звукъ этотъ былъ близокъ къ нѣмецкому ä или *ö*, другіе, что это былъ долгій звукъ *е*, близкій къ *і*, третьи, что буква ѣ произносилась, какъ *еа* или *я*, на что указываетъ и самое названіе ея — *ять*. Что же касается до формальнаго ея состава, то, по мнѣнію Павскаго, она состоитъ изъ ь, перепоясанной гласною є.

Составныя части буквы ꙑ въ нѣкоторыхъ рукописяхъ являются связанными черточкою: ꙑ; въ другихъ же, вмѣсто ꙑ, встрѣчается ꙑи. Изъ этого видно, что первыя двѣ формы суть сокращенія послѣдней. Въ XIV в. ꙑ замѣняется еще болѣе краткимъ начертаніемъ ы, которое изрѣдка попадается и въ XI в. Своеобразный звукъ этой буквы сохранился понынѣ только въ русскомъ и польскомъ языкахъ.

Знаки ꙗ, ѥ, ѥ, ѩ, ѭ, какъ всякій тотчасъ же замѣтитъ, составлены изъ а, є, ѣ, ѧ, ѫ съ предъидущею ї, которая присоединена посредствомъ *черточки*—для показанія, что обѣ соединенныя буквы слѣдуетъ произносить слитно, какъ одинъ звукъ. Въ знакѣ же ю (изображающемъ звукъ йу) о, очевидно, стоитъ вмѣсто оу (а не ȣ, какъ полагалъ Востоковъ); замѣна

эта (или, вѣрнѣе, сокращеніе) не могла повести къ недоразумѣнію, такъ-какъ въ древне-слав. языкѣ не существовало звука *йо*.

Въ греч. алфавитѣ буква ѡ (долгая о) служила въ то же время и цифрою числа 800; въ славянскомъ же языкѣ знакъ этотъ употреблялся вмѣсто обычной о и рядомъ съ нею, безъ всякаго звукового различія, а позднѣе онъ принимаетъ совершенно условную роль отличителя созвучныхъ грамматическихъ формъ (такъ напр. въ род. пад. писали єгѡ въ отличіе отъ вин. пад. єго). Число же 800 изображалось сложнымъ знакомъ ѿ, т. е. сокращеннымъ начертаніемъ предлога *отъ*, которое ради этого только и внесено въ азбуку.

Такимъ образомъ мы приходимъ къ заключенію, что кирилловская азбука образовалась исключительно изъ буквъ греческихъ, преимущественно уставныхъ, отчасти же и курсивныхъ, подвергшихся двойной передѣлкѣ: входя въ составъ глаголицы, а изъ нея въ кириллицу. *)

Всѣхъ приведенныхъ и разсмотрѣнныхъ нами буквенныхъ знаковъ древне-слав. языка насчитывается 49; по свидѣтельству же *Храбра* составленная св. Кирилломъ азбука заключала въ себѣ только 38 буквъ:

и сътвори имъ писмена . л . и осмь, ѡба оубѡ по чиноу гръчьскыхъ писменъ, ѡба же по словѣнстѣи рѣчи... Се же сѫть писмена словѣнскаа, сице а подобаетъ писати и глаголати: а, б, в ... и прочаꙗ даже до ѧ. и отъ сихъ сѫть четыры междоу десѧтьма подобьна гръчьскымъ писменемъ: сѫть же сиꙗ: а. в. г. д. є. з. и. ѳ. і. к. л. м. н. ѯ. о. п. р. с. т. у. ф. х. ѱ. ѿ, а четыри на десѧть по словѣнскомоу ѧзыкоу, иже сѫть сиꙗ: в. ж. ѕ. ц. ч. ш. щ. ъ. ы. ь. ѣ. ю. ѫ. ѧ.

Такое опредѣленное заявленіе человѣка, жившаго лишь сто лѣтъ послѣ введенія азбуки, наводитъ на мысль, что не

*) Замѣтимъ кстати, что вмѣстѣ съ буквами славяне заимствовали у грековъ и употреблявшіяся у нихъ *словосокращенія*, а равно и всѣ надстрочные знаки *придыханій* и *удареній*, въ которыхъ славянская рѣчь собственно вовсе не нуждалась.

приведенные имъ знаки, по крайней мѣрѣ отчасти, составлены позднѣе, т. е. по смерти св. Кирилла, его ближайшими учениками. Впрочемъ, о знакахъ ѕ и ѡ, безъ сомнѣнія существовавшихъ съ самаго начала, Храбръ могъ умолчать потому, что они только варьянты буквъ ѕ и о; а знаки ѹ и оу съ его варьянтомъ ꙋ не внесены въ азбуку, вѣроятно, потому, что они не входили въ составъ и греческаго алфавита. Знаки же йотованныхъ звуковъ, за исключеніемъ ю, принадлежатъ позднѣйшему времени и образовались не разомъ, а постепенно, т. е. по мѣрѣ того, какъ пишущіе стали сознавать необходимость выразить на письмѣ йотацію того или другого гласнаго звука. «Идя по слѣдамъ памятниковъ, говоритъ академикъ Ягичъ на стран. 182 вышеупомянутаго сочиненія, «можно кажется возлѣ ю отмѣтить ѩ какъ первый шагъ къ дальнѣйшему развитію іотаціи; послѣ ѩ явилась сначала ѧ, потомъ ѥ и наконецъ ѩ.»

Въ какомъ же порядкѣ расположены были буквы въ первоначальной кирилловской азбукѣ? На этотъ вопросъ можно отвѣчать только гадательно, соображаясь съ тѣми немногими указаніями, какія находимъ у Храбра.

Какъ видно изъ приведеннаго нами отрывка, Храбръ называетъ подъ рядъ только три первыя буквы азбуки: а, б, в, и послѣднюю, которою оказывается ѧ; но за тѣмъ онъ перечисляетъ въ послѣдовательномъ порядкѣ всѣ буквы, заимствованныя прямо изъ греч. алфавита, и наконецъ въ такой же послѣдовательности всѣ буквы, передѣланныя и составленныя для звуковъ, свойственныхъ одному славянскому языку. Изъ этого можно вывести заключеніе, что въ первоначальной азбукѣ первоупомянутый рядъ буквъ предшествовалъ вообще послѣдneупомянутому ряду, за исключеніемъ 2 случаевъ: вставки буквы к между а и сродной по произношенію в, и аналогичной вставки буквъ ж и ѕ передъ близкой къ нимъ по звуку з. Если это предположеніе не ошибочно, то алфавитный порядокъ буквъ въ первоначальной кириллицѣ былъ слѣдующій:

а, б, в, г, д, є, ж, ѕ, з, и, ѳ, і, к, л, м, н, ѯ, о, п, р, с, т, у, ф, х, ѱ, ѿ, ц, ч, ш, щ, ъ, ы, ь, ѣ, ю, ѧ.

Въ дошедшихъ же до насъ славяно-латинскихъ и славяно-греческихъ букваряхъ XII—XIII в. мы находимъ иной порядокъ буквъ: 1) буквы ѳ, ѯ и ѱ, которыя употреблялись только въ греческихъ словахъ, перенесенныхъ въ русскія богослужебныя книги, и для означенія чиселъ (9, 60 и 700), помѣщены въ концѣ азбуки, послѣ ѧ, и именно въ такой послѣдовательности: ѯ, ѱ, ѳ; 2) ѡ, какъ варьянтъ буквы о, и числовой знакъ ѿ не внесены вовсе въ азбуку, и 3) между у и ф вставлено сочетаніе оу (ѹ), а въ самомъ концѣ прибавлена ѵ (безхвостая *ижъ*, получившая названіе *ижицы*, т. е. малой *ижe*).

Въ позднѣйшихъ букваряхъ ѿ опять вносится въ азбуку, между х и ц; точно такъ же вносится и ѡ—между ѳ и ѵ, на мѣсто ѯ, которая, утративъ свой носовой звукъ и отождествившись съ ѕ, совершенно выходитъ изъ употребленія, наравнѣ съ буквами ѣ и ѥ. Вмѣсто послѣдней, вводится є (долгоязычная *е*), получающая мѣсто между ѣ и ѳ; а буква ѧ, отождествившись по звуку съ ѵ, замѣняетъ ее въ серединѣ и концѣ слова. Такимъ образомъ въ XVI в., по введеніи въ Россіи книгопечатанія, въ церк.-слав. азбукѣ окончательно устанавливается слѣдующій порядокъ буквъ:

а, б, в, г, д, є, ж, ѕ, з, и, і, к, л, м, н, о, п, р, с, т, у, ф, х, ѿ, ц, ч, ш, щ, ъ, ы, ь, ѣ, ѥ, ю, ѡ, ѧ, ѯ, ѱ, ѳ, ѵ.

Съ теченіемъ времени и самая форма буквъ также измѣняется болѣе или менѣе, какъ это можно видѣть по азбукѣ XVIII вѣка, помѣщенной нами въ 6-мъ столбцѣ таблицы. Тутъ уже, рядомъ со *строчными* буквами, являются и *прописныя*; первыя, по формѣ своей, еще очень близки къ уставнымъ буквамъ XI в., послѣднія же имѣютъ болѣе сложное, вычурное начертаніе.

Для полноты нашего разбора славянскихъ буквъ скажемъ нѣсколько словъ и о *названіяхъ* ихъ. Что при подборѣ этихъ названій въ основаніе положенъ способъ именованія буквъ,

принятый въ финикійскомъ алфавитѣ, это очевидно. Но дать славянскимъ буквамъ названія однихъ только вещественныхъ предметовъ, имѣющихъ притомъ какое-нибудь явное отношеніе къ буквеннымъ формамъ, было невозможно; поэтому св. Кириллъ подбиралъ всякія слова: и существительныя, и мѣстоименія, и глаголы, и нарѣчія, лишь бы только они начинались тѣмъ звукомъ, который надо было наименовать. Но и это ему не вполнѣ удалось: за неимѣніемъ подходящихъ словъ, онъ вынужденъ былъ нѣкоторымъ буквамъ дать просто слоговое названіе, какъ то: *ижъ*, *цы*, *ша*, *ща*, *еръ*, *еры*, *ерь* (въ послѣднихъ трехъ названіяхъ звукъ, изображаемый буквою, слышится въ концѣ, такъ какъ въ слав. яз. не существуетъ слова или слога, начинающагося съ *ы*, *ъ*, *ь*). Наконецъ, буквамъ ѡ, ѯ, ѱ онъ оставилъ ихъ греческія названія: *фита*, *кси*, *пси*.

Отсутствіе въ наименованіяхъ слав. буквъ единой системы навело нѣкоторыхъ грамотниковъ на мысль, что въ словахъ *азъ*, *буки*, *вѣди* и т. д. кроется связная рѣчь и полный смыслъ; поэтому они стали доискиваться этого смысла. Слова *азъ*, *буки*, *вѣди*, по ихъ мнѣнію, значатъ: «Азъ Бога вѣдаю»; слова же *глаголь*, *добро*, *есть* и т. д. до слова *твердо*, съ нѣкоторою перестановкою и пропускомъ *иже* и *і*, они толкуютъ такъ: «Глаголи: звѣло добро есть жити на землѣ. Какъ люди мыслите? Онъ нашъ покой. Рцы слово твердо». Въ дальнѣйшихъ же названіяхъ они, при всемъ своемъ стараніи, никакого смысла найти не могли. Но совершенно справедливому замѣчанію Павскаго, въ такихъ попыткахъ видна только затѣйливость людей, желающихъ выказать свое остроуміе. Не входя въ дальнѣйшее разсмотрѣніе этого предмета, подробно разобраннаго Павскимъ (см. его Филолог. наблюденія, ч. I, стран. 30—38), замѣтимъ еще только, что названія *оникъ* и *пжица* придуманы грамотѣями XII вѣка, когда оу, ѕ (сочетаніе буквъ *онъ* съ буквою *икъ*) и знакъ ѵ были внесены въ азбуку; въ XV же вѣкѣ какъ оу, ѕ, такъ и ѵ, отождествившаяся съ ними по звуку, получили названіе *укъ*.

Никто, конечно, не станетъ утверждать, что азбука, составленная св. Кирилломъ и его братомъ Мефодіемъ, есть верхъ совершенства; но справедливость требуетъ сказать, что она приспособлена къ звуковымъ особенностямъ славянскаго языка какъ нельзя болѣе цѣлесообразно. И если принять во вниманіе, что трудъ этотъ отнюдь не продуктъ спеціальныхъ занятій обоихъ братьевъ, а вызванъ лишь какъ необходимое средство для достиженія ими ихъ главной цѣли жизни, т. е. распространенія между славянами христіанской вѣры, то нельзя не притти къ тому заключенію, что авторы славянской азбуки обладали рѣдкимъ для того времени знаніемъ языка и врожденнымъ филологическимъ чутьемъ.

До 1707 года въ Россіи никакихъ другихъ буквъ, кромѣ церк.-славянскихъ, не существовало. Въ упомянутомъ же году изъ Голландіи пріѣхали типографскаго и словолитнаго дѣлъ мастера и привезли съ собою, въ Москву, «три азбуки новоизобрѣтенныхъ русскихъ литеръ съ пунсонами, матрицами и формами». Такими литерами, изготовленными по порученію *Петра Великаго*, вскорѣ стали печататься «разнаго званія гражданскія книги» *). Въ числѣ этихъ книгъ, одна изъ первыхъ была «**Азбука гражданская съ нравоученіями**», въ которой, рядомъ съ прежними, церк.-славянскими буквами, были напечатаны различной величины и формы новыя буквы гражданской печати. Въ одномъ изъ экземпляровъ этой азбуки, хранящемся нынѣ въ библіотекѣ Св. Синода, зачеркнуты рукою самого Петра почти всѣ славянскія буквы и нѣкоторыя новыя, не нравившіяся ему по начертанію, и на оборотѣ заглавнаго листа, его же рукою написано: «Сими литеры печатать історическія и манюактурныя книги, а которыя подчёрнены въ вышеписанныхъ книгахъ не употреблять»; а на первой страницѣ, гдѣ напечатано начало алфавита, внизу приписано красными чернилами: «Дано лѣта Господня 1710 генваря въ 29 день». Этотъ экземпляръ азбуки воспроизведенъ фотографически и изданъ въ 1877 г.

*) См. «Наука и литература при Петрѣ Великомъ» академика *Пекарскаго*, т. II, стран. 642.

«Обществомъ любителей древней письменности», и изъ него-то мы заимствовали какъ церк.-славянскія буквы, помѣщенныя въ 6-мъ столбцѣ нашей таблицы, такъ и буквы 7-го столбца, чтобы дать читателю вѣрное представленіе о первоначальномъ видѣ *петровской азбуки*.

Въ этой азбукѣ легко замѣтить слѣдующія особенности. Прописная *б* имѣетъ тожественное со строчною начертаніе. Строчная *д* получила форму рукописной съ петлею внизъ. Буква *зѣло* отождествилась съ латинстою S и въ текстѣ слѣдующихъ за складами «Нравоученій» употребляется предпочтительно, вмѣсто *з*, которая однако въ самыхъ складахъ является рядомъ съ первою. Буква *і* въ азбукѣ снабжена двумя точками, а въ складахъ является съ одною точкою; въ текстѣ она употребляется почти исключительно, вмѣсто *и*. Рядомъ со строчною т, принята еще форма ш, которая и употребляется въ текстѣ; латинское же, хотя и болѣе четкое начертаніе т зачеркнуто, какъ неподходящее по характеру къ русскому алфавиту. Точно такъ же зачеркнута форма п, и оставлена и. Славянская є замѣнена э (оборотною).

Буквы *й* нѣтъ вовсе—ни въ азбукѣ, ни въ складахъ, ни въ связномъ текстѣ. Греческая буква ѱ исключена совершенно; буква же ѯ, и при томъ въ довольно своеобразной формѣ, сохранена, вѣроятно, потому, что она находится и въ латинскомъ алфавитѣ и встрѣчается во многихъ употребительныхъ именахъ лицъ (Алеѯандръ, Алеѯѣй и т. п.). Буква ѧ замѣнена, повидимому, совершенно новою формою: Я, которая, однако, встрѣчается въ скорописи XVII вѣка

и, очевидно, образовалась, чрезъ искаженіе, изъ ѧ.

Первоначально за гражданскими буквами остались прежнія церк.-славянскія названія; при учрежденіи же *народныхъ училищъ* названія эти были отмѣнены и приняты названія

*) См. Азбука и скоропись XVII вѣка для наглядnаго изученія. Москва 1875 г.

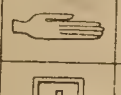
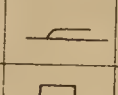
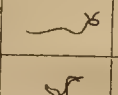
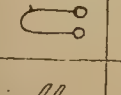
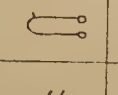
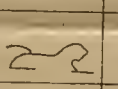
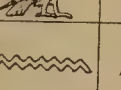
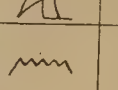
слоговыя, подобныя латинскимъ: *а, бе, це, эль, эмъ, энъ* и т. д. При этомъ, конечно, старыя названія *иа, ща, ю, я*, будучи уже слоговыми, остались безъ перемѣны. Также и буквамъ *ъ, о, у* оставлены ихъ прежнія церк.-славянскія названія, чтобы отличить ихъ отъ *е, ф, и*; буквы же *и* и *і* стали различаться по тому численному значенію, которое онѣ имѣли въ церк.-славянскомъ: первая названа *восьмеричною*, а вторая *десятиричною*. Буквы *ѣ, ы, ь* также не переименованы.

Знакъ ударенія, который въ церк.-славянскомъ текстѣ ставился надъ каждымъ, даже односложнымъ словомъ, если только оно могло произноситься съ ударенiемъ, въ гражданской печати пересталъ употребляться вовсе. Точно такъ же изъ употребленія вышли и всѣ словосокращенія подъ титлами.

Разсматривая и оцѣнивая гражданскую азбуку, академикъ *Я. К. Гротъ* говоритъ, между прочимъ, слѣдующее: «При введеніи у насъ гражданскаго письма сдѣлана была та важная ошибка, что обращено вниманіе только на форму буквъ, звуковыя же особенности языка, къ которому ихъ примѣняли, упущены вовсе изъ виду. Не такъ поступилъ Кириллъ...» *). Замѣчаніе это совершенно вѣрно; только, по нашему мнѣнію, не слѣдовало называть ошибкою—*пробѣлъ*, оставленный по необходимости, за-неимѣніемъ у насъ въ то время свѣдущихъ въ этомъ дѣлѣ людей. Но этотъ самый пробѣлъ могъ бы быть давнымъ давно восполненъ *русскою академiею наукъ*, существующей уже болѣе столѣтія. А между тѣмъ, по свидѣтельству того же академика Грота, съ тѣхъ поръ составъ нашего алфавита не измѣнился.

*) Филологическія разысканія Я. Грота. 3-е изд. 1885 г., томъ II, стран. 173.

ТАБЛИЦА ПЕРВАЯ.

	Египетское письмо.			Финикійское письмо.	Греческ. письмо.		Латинское письмо.
	Іероглифы.		Іератическое.		I	II	
	Монумент.	Линейные.					
1					A	A	A
2					B	B	B
3					C	C G	
4					D	D	
5					E	E	
6					F	F	
7					I	I Z	G
8					H	H	
9							
10					I	I	
11					K	K	
12					L	L	
13					M	M	
14					N	N	

	Египетское письмо.			Финикійское письмо.	Греческ. письмо.		Латинское письмо.
	Іероглифы.		Іератическое.		I	II	
	Монумент.	Линейные.					
15					⊞	Ξ	
16					O	O	O
17					⊓	⊓	P
18					ϒ		
19					Ϙ	Ϙ	Q
20					ϙ	P R	R
21					ϟ	Σ	S
22					T	T	T
23					V Y	Y	V Y
24						Φ	
25						Χ	Χ
26						Ψ	Υ
27						Ω	
28							(Z) Z

Объясненіе іероглифическихъ знаковъ. 1. Орелъ, по египетски *ахомъ*, символъ Бога солнца. 2. Неизвѣстная болотная птица, по егип. *боа*, символъ человѣческой души. 3. Чаша съ ушкомъ; егип. названіе неизвѣстно. 4. Длань, по егип. *дтетъ*. 5. Загонъ; егип. названіе неизвѣстно. 6. Рогатая гадюка; егип. названіе неизвѣстно. 7. Порхающая водоплавающая птица; названіе неизвѣстно. 8. Рѣшето, по егип. *гхаи*. 9. Щипцы (?). 10. Колея, по егип. *йиншъ*. 11. Коробъ, по егип. *кошъ*. 12. Левъ, по егип. *лъабо*. 13. Сова, по егип. *мулажъ*. 14. Зубчатая линія. 15. Дверная задвижка. 16. Два неизв. оружія. 17. Боченокъ, по егип. *пу*. 18. Змѣя, по егип. *цетъ*, или *ссетъ*. 19. Краеугольный камень, по егип. *кели*. 20. Ротъ, по егип. *ро*. 21. Плантація, по егип. *шпи*. 22. Капля.

ТАБЛИЦА ВТОРАЯ.

Алфавитъ греческій.		Славянская азбука.				Гражд. азбука Петра В.	Алфавитъ греческій.		Славянская азбука.				Гражд. азбука Петра В.
Древній квадр.	Уставъ IX в.	Числ. знач.	XI в.	Названіе буквъ.	XVIII в.		Древній квадр.	Уставъ IX в.	Числ. знач.	XI в.	Названіе буквъ.	XVIII в.	
А	А	1	А	азъ	А а	А а	ΥV	ѵ	400	ѵ(V)	оникъ } укъ	Ѵ ѵ	У у
	Б Ъ		Б	бу́ки	Б б	Б б				оѵ ѹ	икъ } укъ	Ꙋ ꙋ	
В	В	2	В	вѣ́ди	В в	В в	Ф	Ф	500	Ф	фертъ	Ф ф	Ф ф
Г	Г	3	Г	глаго́ль	Г г	Г г	Х	Х	600	Х	хѣръ	Х х	Х х
Δ	Д	4	Д	добро́	Д д	Д д	Ψ	Ψ	700				
Е	Є	5	Є	есть	Є є	Е е	Ω	ѡ	800	Ѿ	отъ	Ѿ ѿ	
(Ж)			Ж	живѣ́те	Ж ж	Ж ж			(900)	Ц	цы	Ц ц	Ц ц
	Ϛ	6	Ѕ ꙁ	зѣло́	Ѕ ѕ	Ѕ ѕ			(90)	Ч	червь	Ч ч	Ч ч
Ζ	Ζ	7	З	земля́	З з	З з				Ш	ша	Ш ш	Ш ш
Η	Η	8	Н	и́же	Й и	И и				Щ	шта (ща)	Щ щ	Щ щ
Θ	Ѳ	9								Ъ	еръ	Ъ	Ъ ъ
Ι	Ι	10	Ї	и	Ї ї	Ї ї				Ꙑ	еры́	Ы	Ы
Κ	Κ	20	К	ка́ко	К к	К к				Ь	ерь	Ь	Ь
Λ	Λ	30	Л	лю́ди	Л л	Л л				Ѣ(Ѣ)	ять	Ѣ ѣ	Ѣ ѣ
Μ	Μ	40	М	мыслѣ́те	М м	М м				Ѥ		Є	Э э
Ν	Ν	50	Н	нашъ	Н н	Н н				Ю	ю	Ю ю	Ю ю
Ξ	Ξ	60						Ѯ	900	Ѫ(Ѭ)	юсы	Ѡ ѡ	
Ο	Ο(ѡ)	70	Ѻ(ѡ)	онъ	Ѻ о	О о				Ѧ Ѩ	юсы		
Π	Π	80	П	поко́й	П п	П п				Ꙗ	я	Ꙗ ꙗ	Я я
Ϙ		90	Ϙ					(Ξ)	(60)	Ѯ	кси	Ѯ ѯ	Ѯ ѯ
Ρ	Ρ	100	Ρ	рцы	Ρ ρ	Р р		(Ψ)	(700)	Ѱ	пси	Ѱ ѱ	
Σ	Σ	200	С	сло́во	С с	С с		(Ѳ)	(9)	Ѳ	фита	Ѳ ѳ	Ѳ ѳ
Τ	Τ	300	Т	тве́рдо	Т т	Т т						Ѵ ѵ	Ѵ ѵ

[illegible]

СОЧИНЕНІЯ И ИЗДАНІЯ І. И. ПАУЛЬСОНА,

продающіяся

У ВСѢХЪ ИЗВѢСТНЫХЪ КНИГОПРОДАВЦЕВЪ

въ ПЕТЕРБУРГѢ и МОСКВѢ.

1) **Листы крупныхъ буквъ гражданской печати** со всѣми знаками препинанія. Пособіе для класснаго обученія грамотѣ посредствомъ подвижныхъ буквъ. Цѣна за 6 листовъ, составляющихъ экземпляръ, 30 коп.

2) **Листы крупныхъ буквъ церковно-славянской печати** со всѣми надстрочными знаками. Пособіе для класснаго обученія грамотѣ посредствомъ подвижныхъ буквъ. Цѣна за 4 листа, составляющихъ экземпляръ, 25 коп.

3) **Первая учебная книжка.** Классное пособіе при обученіи письму, чтенію и началамъ родного языка. Спб. 1887 г. 192 стран. въ 16 д. л. Цѣна 20 коп.

4) **Обученіе грамотѣ и родному языку** по «**Первой учебной книжкѣ**». Дидактическое руководство для элементарныхъ учителей и учительницъ. Спб. 1876–78 г. Въ двухъ частяхъ.

Часть I: Подготовительныя упражненія. Обученіе грамотѣ. Матерьялъ для первонач. обученія нѣнію. Съ политипажами и нотами. XII + 304 + 66 стран. въ 16 д. л. убористой печати. Цѣна 1 р.

Часть II: Объ обученіи родному языку во второй учебный годъ. Учебный матерьялъ для практич. упражненій въ родномъ языкѣ. XC + 272 стран. въ 16 д. л. убористой печати. Цѣна 80 коп.

5) **Вторая учебная книжка.** Классное пособіе при обученіи родному языку въ элементарной школѣ. Спб. 1886 г. 378 стран. въ 16 д. л. Цѣна 35 коп.

6) **Учебный матерьялъ для практич. упражненій въ родномъ языкѣ** по «**Второй учебной книжкѣ**». Дидактическое руководство для элемент. учителей и учительницъ. Спб. 1881 г. 36 печат. листовъ въ 16 д. л. Цѣна 1 р. 50 к.

7) **Книга для чтенія и практическихъ упражненій въ русскомъ языкѣ.** Учебное пособіе для народныхъ училищъ. Москва 1887 г. 238 стран. въ 8 д. л. Цѣна 45 коп.

Новое, иллюстрированное изданіе той же книги, съ 79 политипажами и 3 геогр. картами. Цѣна 60 коп.

8) **Задачникъ письменныхъ упражненій въ родномъ языкѣ.** Тетрадь I: Внѣшнее построеніе рѣчи. Изд. 3-е. Спб. 1884 г. Цѣна 12 к.

9) **Объ употребленіи задачника письменныхъ упражненій въ родномъ языкѣ.** (Объясненія для преподавателя). Изд. 3-е. Спб. Цѣна 10 коп.

10) **Ариѳметика по способу Грубе.** Методическое руководство для родителей и элементарныхъ учителей. Изд. 11-ое. Москва. 207 стран. въ 8 д. л. Цѣна 75 коп.

11) **Ариѳметическій задачникъ** для письменныхъ упражненій въ классѣ. Тетрадь I. *Задачи до первыхъ 10 десятковъ чиселъ.* Цѣна 8 коп. Тетрадь II. *Задачи на числа до 1000.* Цѣна 6 коп. Тетрадь III. *Задачи на числа любой величины, на составныя именованныя и на дроби.* Цѣна 6 коп.

12) **Самостоятельныя работы** по ариѳметикѣ для младшаго и средняго отдѣленія нач. школы. Классное пособіе при обученіи по способу Грубе. Спб. 1886 г. (17 числовыхъ фигуръ). 63 стран. въ 8 д. л. Цѣна 20 коп.

13) **Новый способъ обученія начальной геометріи**, основанный на рѣшеніи задачъ изъ низшей геодезіи. Методическое руководство для преподавателей. Соч. *Я. Фальке.* Съ 92 чертежами. Спб. Цѣна 70 к.

14) **Элементарная физика** по Крюгеру. Руководство для низшихъ учебныхъ заведеній. Съ 84 рисунками въ текстѣ. Третье исправл. изд. Спб. Цѣна 60 коп.

15) **О преподаваніи элементарной физики.** Прибавленіе къ физикѣ по Крюгеру для учителей. Спб. Цѣна 15 коп.

16) **Первые уроки ботаники.** Руководство для элементарныхъ учителей и учительницъ. Съ 68 рисунками въ текстѣ. Соч. Германа Вагнера. Перевела и дополнила *А. Пардьсонъ.* Спб. Цѣна 70 коп.

17) **Человѣческое тѣло, его строеніе, жизнь и холя.** Руководство для учащихся. Съ 48-ю рисунками въ текстѣ. Сочиненіе д-ра К. Бока. 7-ое исправленное и дополненное изд. Спб. 1883 г. Цѣна 50 коп.

18) **Вопросникъ по зоологіи** для элементарныхъ училищъ. Классное пособіе при повтореніи уроковъ и приготовленіи къ нимъ. *Съ 165 политипажами.* Переводъ *М. Меліоранскаго.* Спб. 163 стран. въ 8 д. л. Цѣна 50 коп.

19) **Учебный матерьялъ** къ «**Вопросинку по зоологіи**». Пособіе для обучающихъ. Спб. 1877 г. Цѣна 1 рубль.

20) **Механика для техническихъ и ремесленныхъ училищъ, а также для самообученія.** Соч. Губерт. Съ 110 чертежами въ текстѣ. 594 стран. въ 8 д. л. Спб. 1878 г. Ц. 2 р.

Дозволено цензурою. С.-Петербургъ, 15 Іюня 1887 г.